

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



# Revista Panamericana de Pedagogía

# 42

REVISTA SEMESTRAL / julio - diciembre 2026

---

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana  
meri  
cana

Escuela de  
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA  
Número 42, julio - diciembre 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 42, julio - diciembre 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](mailto: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: julio 2026.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.

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

E-ISSN: 2594-2190

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

## Comité Científico

**Dra. Alejandra Nocetti de la Barra**

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile  
<https://orcid.org/0000-0003-2509-8051>

**Dra. Alicia Inciarte González**

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

**Dra. Andrea Ruffinelli Vargas**

Universidad de La Frontera, Chile  
<https://orcid.org/0000-0001-9096-6463>

**Dr. Andrés Chiappe Laverde**

Universidad de La Sabana, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-9664-4833>

**Dra. Concepción Barrón Tirado**

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

**Dra. Concepción Naval Durán**

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

**Dr. Damiano Tieri Marino**

Universidad de Montevideo, Uruguay  
<https://orcid.org/0000-0001-6973-7981>

**Dra. Dides Iliana Hernández Silvera**

Pontificia Universidad Católica de Argentina, Argentina  
<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

**Dra. Erika Pineda Godoy**

Universidad Nacional Rosario Castellanos, México  
<https://orcid.org/0000-0001-8926-8342>

**Dra. Fabiana Garcia Munhoz**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-0198-4924>

**Dra. Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz**

Universidade Federal da Bahia, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>

**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. Liliana Suárez Téllez**

Instituto Politécnico Nacional, México  
<https://orcid.org/0000-0002-4689-8050>

**Dra. Marcela Jarpa Azagra**

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

**Dra. María Isabel Pavez Andonaegui**

Universidad de los Andes, Chile  
<https://orcid.org/0000-0002-8367-4793>

**Dr. Mario S. Torres**

The University of Texas at San Antonio, Estados Unidos  
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

**Dra. Martha Vergara Fregoso**

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

**Dra. Silvia Saborio Taylor**

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica  
<https://orcid.org/0000-0001-5295-9123>

**Dr. Tomás Fontaines Ruiz**

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

**Dr. Vinicius de Moraes Monção**

Universidade Federal Fluminense, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-3353-1655>

**Dra. Yeni Alicia Servín Mendieta**

Universidad Iberoamericana, Paraguay  
<https://orcid.org/0000-0002-4068-8802>

# Revista Panamericana de Pedagogía

# 42

## ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Yarilpa-Paola Sandoval-Parra  
Juan-Carlos Padilla-Hernández  
Jesús-Alberto García-García  
Andrea Bejarano-Acosta  
José-Daniel Merchán-Naranjo  
Francisco-Raúl Hernández-Burrola  
Haydeé Parra-Acosta  
Leyla Castro-González  
Carme Armengol-Asparó  
Cecilia Medel-Villafaña  
Yolanda-Coral Martínez-Dorado  
María-de-los-Ángeles Arévalo-Constantino  
Paulina Meza-Rubio  
Lourdes Martinez-Nieto  
Luisa-Josefina Alarcón-Neve  
Alejandra Pinto-Ballinas  
Victor-Manuel Alvirde-Herrera  
Mario-Alberto Velazquez-Garcia  
Luz-Angélica Ceballos-Chávez  
Chealsea-Isabel Pool-Maldonado  
Sergio-Humberto Quiñonez-Pech  
Jesús-Alejandro Aguilar-Reyes

## CONTENIDO

---

**Social representations of Early Childhood Educators in Bogotá, Colombia. About their identity and profession**

*Yarilpa-Paola Sandoval-Parra*

**La calidad de vida como predictor del compromiso académico del estudiantado universitario**

*Juan-Carlos Padilla-Hernández, Jesús-Alberto García-García*

**Competencias para atender la diversidad en las aulas: percepciones de docentes ecuatorianos**

*Andrea Bejarano-Acosta, José-Daniel Merchán-Naranjo*

**Validación de contenido y confiabilidad del instrumento: ética e inteligencia artificial en estudiantes en salud**

*Francisco-Raúl Hernández-Burrola, Haydeé Parra-Acosta*

**Learning from reflective practice. A qualitative study in the Architectural Design Studio**

*Leyla Castro-González, Carme Armengol-Asparó*

**Experiencias de egresados en un programa de titulación de maestría: una mirada fenomenológica**

*Cecilia Medel-Villafaña, Yolanda-Coral Martínez-Dorado, María-de-los-Ángeles Arévalo-Constantino*

**Evaluación del lenguaje narrativo en niños monolingües hispanohablantes. Estudio comparativo en contextos educativos**

*Paulina Meza-Rubio, Lourdes Martínez-Nieto, Luisa-Josefina Alarcón-Neve*

**El vacío detrás de las risas. Cuestiones sobre los juegos en el proceso educativo universitario**

*Alejandra Pinto-Ballinas*

**Filosofía del lenguaje y aprendizaje significativo en secundaria: estudio mixto de intervención pedagógica**

*Victor-Manuel Alvirde-Herrera*

**Más allá de la excelencia académica: pedagogía de la interioridad y estoicismo en los posgrados en México**

*Mario-Alberto Velazquez-Garcia, Luz-Angélica Ceballos-Chávez*

**La competencia socioemocional para la educación en línea**

*Chelsea-Isabel Pool-Maldonado, Sergio-Humberto Quiñonez-Pech, Jesús-Alejandro Aguilar-Reyes*

---



# Social representations of Early Childhood Educators in Bogotá, Colombia. About their identity and profession

## Representaciones sociales de los educadores infantiles en Bogotá, Colombia. Sobre su identidad y profesión

**Yarilpa-Paola Sandoval-Parra**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-7180-5995>  
[ypsandovalp@udistrital.edu.co](mailto:ypsandovalp@udistrital.edu.co)

Received: January 26, 2026

Accepted: March 14, 2026

Published: April 24, 2026

---

### How to cite this article:

Sandoval-Parra, Y. P. (2026). Social representation of Early Childhood Educators in Bogotá, Colombia. About their identity and profession. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3723. <https://doi.org/10.21555/rpp.3723>

---

### Abstract

This paper presents the results of a doctoral research study aimed at understanding the social representations of Early Childhood Educators in Bogotá, Colombia, regarding their identity and profession. Using a hermeneutic-interpretive paradigm and both procedural and structural approaches informed by Moscovici (1979) and Jodelet (1989, 2011), qualitative research was conducted with a purposive sample of educators from two locations in the city. The findings reveal an ambivalent identity: an external hegemonic image linked to feminized caregiving versus an internal controversial image that claims the teacher as a specialized professional and researcher. The paper concludes by highlighting the need for collective action to dignify the profession within the regional context.

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



**Keywords:** Early Childhood Educator; Social representations; Information field; Representational and affective dimension.

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación doctoral que tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales de los educadores infantiles en Bogotá, Colombia, sobre su identidad y profesión. Bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo y los enfoques procesual y estructural de la teoría de Moscovici (1979) y Jodelet (1989, 2011), se realizó un estudio cualitativo con una muestra intencional de educadores de dos localidades. Los hallazgos revelan una identidad ambivalente: una imagen hegemónica externa vinculada al cuidado feminizado frente a una imagen polémica interna que lo reivindica como docente profesional especializado e investigador. El estudio concluye destacando la necesidad de acciones colectivas para la dignificación de la profesión en el contexto regional.

**Palabras clave:** Educador infantil; RS; Campo de información; Representacional y dimensión afectiva.

## INTRODUCTION

In the past two decades, the study of social representations (hereafter SR) in Colombia has proliferated in disciplines such as health, politics, education, communication, and armed conflict, analyzing common-sense thinking and everyday practices (Aguirre-Dávila, 2023). Particularly in the field of education, research has explored how individuals interpret reality through this “practical knowledge” that guides action.

Previous research has explored identity processes of Early Childhood Educators (hereafter, ECEs) (González et al., 2021; Hernández-Prados and Ayala-de-la-Peña, 2019; Zapata and Ceballos, 2010) and SR constructed about educational objects by these professionals (Leão-Maia & Santos da Costa, 2019; Hernández-Cervantes & Pagés-Blanch, 2014; Silva et al., 2012; Sánchez, 2012). However, despite this academic boom, until 2024, in the construction of the literature review of the present study, no studies at the national level were found that specifically analyze the SR that ECEs construct about themselves and their professional identity.

In response to this gap, this article, derived from a doctoral thesis, has as its central objective to understand the social representations that ECEs in Bogotá construct about their identity and their profession. To this end, the research is structured around the following question: What social representations have a group of Early Childhood Educators constructed about themselves and their profession?

From the theoretical perspective of Moscovici (1979) and Jodelet (1989, 2011), social representations are defined as an organized body of knowledge through which indi-

viduals make their physical and social reality intelligible. Jodelet (2011) emphasizes their socially constructed and shared character with experiential roots. These act as an interpretive framework for reality and a practical guide for action, “especially in professional fields where they position actors in relation to norms, roles, and peers” (p. 134). This research adopts a three-dimensional analysis that integrates:

1. The information field (experiential knowledge and formative/political sources).
2. The representational field (figurative core and meanings).
3. The affective dimension (emotions and dispositions for action).

The novelty of this study lies in its procedural and structural approach to revealing an ambiguous identity, in which external hegemonic social representations (which associate the teacher with feminized caregiving) are challenged by the internal, controversial social representations of Early Childhood Educators, who position themselves as specialized professionals and researchers.

The educational relevance of this work is fundamental for teacher professionalization in Colombia, since it not only seeks to enhance pedagogical discussion but also to guide the structuring of regulations and public policies. By highlighting gender tensions, job insecurity, and the political resistance of educators, this research provides essential elements for dignifying the profession and improving the social recognition of a key player in the comprehensive development of childhood.

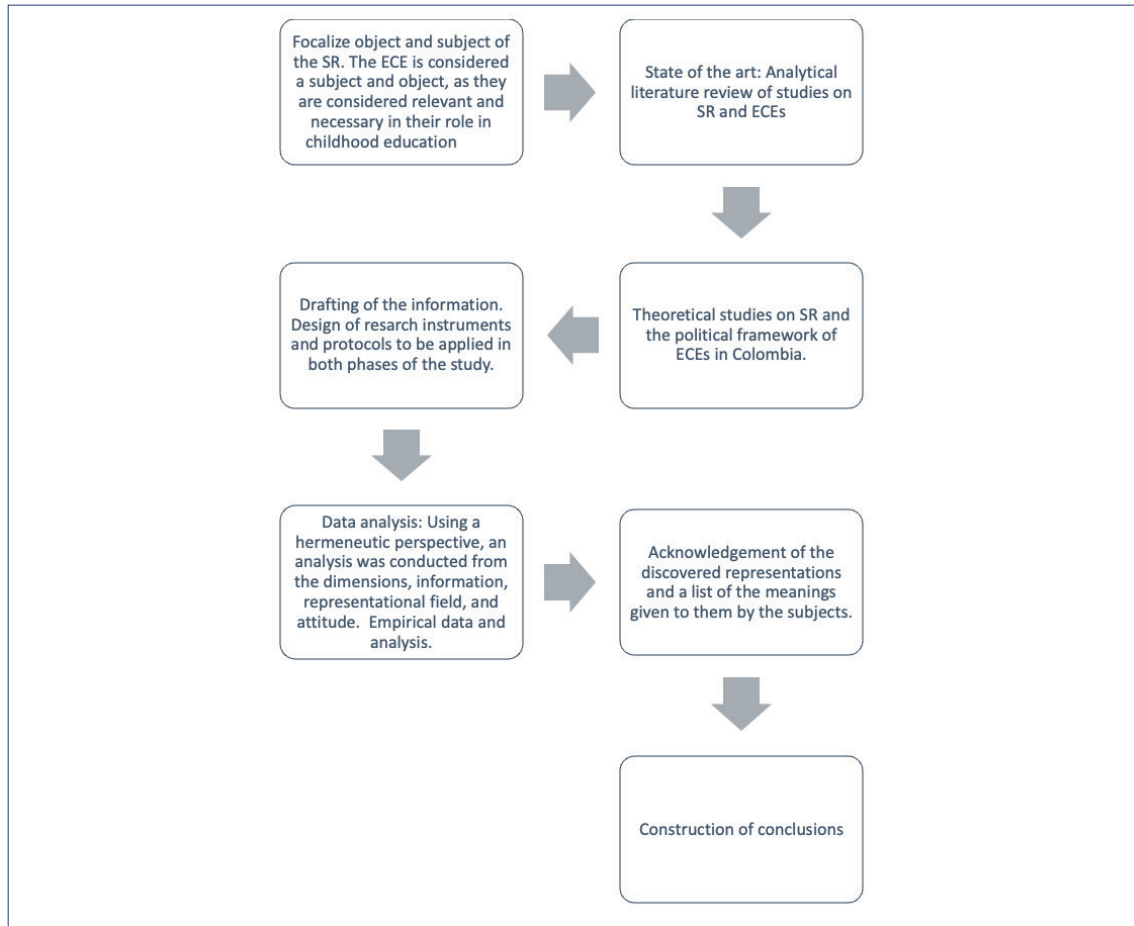
## METHODOLOGY

### **Paradigm and design**

This research was approached from the interpretive paradigm, which is characterized by the view of the subject as a producer of meaning, a feature in common with social representations framed within cognitive and cultural contexts (Sá, 1998; Jodelet, 1989). To study the symbolic productions constructed by the ECEs, the study adopts a procedural approach without neglecting the structural approach. The focus was on social representations (SR) as both a process and a product. Qualitative research enabled the identification of the meanings this group of professionals attributed to themselves, based on their experiences throughout their professional careers—that is, in the daily practice of their work, as materialized in interactions and communication processes (Jodelet, 1989; Moscovici, 1979). This selection was related to the study’s objectives, which sought to understand the participants’ construction of SRs during their professional development from the perspective of diverse knowledge, the affective dimension, and the orientation of their actions.

The study was structured in the following stages:

**Figure 1**  
*Stages of the research process*



## Research participants

The sample was purposive, which, according to Maxwell (1996), is a strategy in which people, settings, or events are deliberately selected to obtain relevant information that could not be obtained as effectively through other methods. Thus, a sample of 61 ECEs was established in the first phase and 20 in the second. Gender characteristics were taken into account (according to one of the gaps identified in the state of the art), as well as years of work experience (ECEs with less than 5 years, between 6 and 19 years, and more than 20 years in their job). The educational institutions that make up the study sample are located in the Bosa and Kennedy districts; these were selected based on the 2023 enrollment statistics from the Bogotá Education Secretariat, thereby identifying the districts with the highest presence of early childhood education professionals. Likewise, ECEs who did not work in school settings, but in foundations, projects, or non-governmental organizations (NGOs).

Another criterion for selecting participants was that they be graduates with a bachelor's degree in early childhood education, preschool education, or pedagogy, given that, only from 2016 onwards, in Resolution 02041, Chapter 3, Article 2, all bachelor's degrees were designated as early childhood education. This selection maximized the informational relevance of self-perceived SRs.

## COLLECTION OF EMPIRICAL DATA

### Collection techniques and instruments

Data collection techniques included a sociodemographic survey, free word association, life stories, discussion groups, and reflective interviews. These tools were validated by experts from the International Center for Social Representations of the Carlos Chagas Foundation in Brazil during an international internship in March and April of 2024.

The data collection was carried out in two stages, as presented in Table 1.

**Table 1**  
*Data collection phases*

Research phase	Data collection technique	Process	Number of ECEs
Phase 1	Research ethics review process	Ethical considerations	61
	Sociodemographic survey	ECEs complete a multiple-choice survey	
	Free word association	Free associations to the term Early Childhood Educator. Meaning is categorized according to importance range criteria.	
Phase 2	Discussion group	Opportunity to discuss and reflect on the meaning of being an ECE	20
	Life history	Written life history about the participants' professional dimension.	
	Reflective interview	Meeting to delve into different aspects of fundamental information.	

## RESULTS

The research employed a three-dimensional analysis based on the postulates of Moscovici (1979), categorizing the information into the information field, representational field, and affective dimensions, as evidenced in Table 2.

## Social representations of the Early Childhood Educator about themselves and their profession: a three-dimensional analysis

**Table 2**

*Three-dimensional analysis from SRs*

Representational field	Information field	Affectivity and tendencies towards action
Figurative core	What is known	Emotional burden
General meaning and relationships	Information sources for the construction of the SR	Positive or negative experiences and reviews
		Guidelines for the actions of the subjects

### Information field: what is known and the sources of information

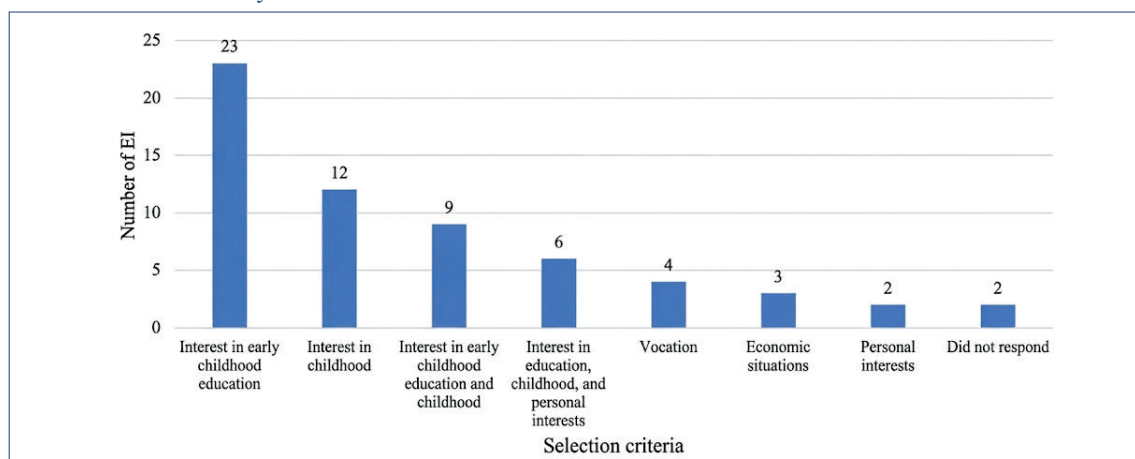
The ECEs construct their knowledge from an experiential, practical, and heterogeneous dimension, in which social integration and group membership mediate access to information (Mireles, 2021; Hernández, 2020). This field of information is structured on three levels: self-knowledge, social perception, and political framework.

### Self-knowledge of the Early Childhood Educator: between training and practice

The academic knowledge of Early Childhood Educators originates primarily from vocation (45%), followed by family influence (25%) and job opportunities (20%) (see Figure 2). Although authors such as Devalle (2009) define training as a theoretical-practical space, the participants (P7, P3) express an SR that prioritizes practice over theory, which coincides with the findings of Dalmazo et al. (2012) and Santana (2017).

**Figure 2**

*Career selection criteria for ECEs*



*Note:* The figure shows the selection figures of the participants in their professional decisions.

Source of information: training	Well, for me, the teacher training college gave me the experience of being in context with children from the first semester, and that's an advantage because, by being in contact with children, with what a school is like, in various environments—that is, they show us the private environment, they lead us to an observation practice, not of intervention, but observation of the private sector, the rural sector, the urban sector, both in the public and private spheres, so you get the whole picture of what it's like to be a teacher there, in your own experience, and you can say, yes, I am made for this or not
------------------------------------	--

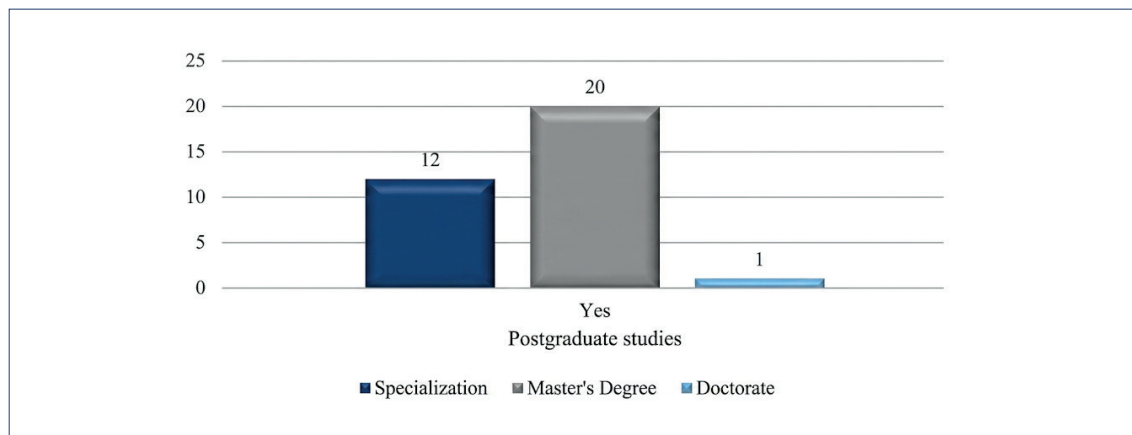
Personal communication, reflective interview (P7)

Source of information: training	Luego ingrese a la universidad Monserrate donde realice mi formación que fue valiosa ya que se me dieron conocimientos de autores, políticos y didácticas, pero lo más importante fue luego de sexto semestre al realizar las prácticas en colegios que afianzaron mi interés por la educación preescolar, a pesar de que eran momentos difíciles
------------------------------------	---

Personal communication, life story (P3)

For ECEs, early exposure to diverse educational contexts (public, private, and non-school-based) validates their professional identity. Regarding postgraduate training (Figure 3), a pragmatic motivation predominates: salary improvement and promotion in the teaching ranks.

**Figure 3**  
*Postgraduate studies of the ECEs*



*Note:* The figure shows the numbers for postgraduate studies undertaken by the respondents.

### **Practical knowledge and tensions in their identity**

The ECEs define their work as a “know-how” (Tardif, 2004) and face a constant tension with the hegemonic SR (Moscovici, 1979) of caregiving. In the discourses of the ECEs:

- It is evident that there is a conscious effort to reposition the Early Childhood Educator as a leader in innovative pedagogical proposals, beyond mere caregiving, beyond being seen solely as “recreationists” or “caregivers” (P18). Regarding care, it is important to highlight the existing link between education and care (Dal Coletto,

2014), both of which are functions assigned to these professionals, as shown by Sousa's (2019) research.

- In addition, the association between early childhood education, motherhood, and domesticity (Pinzón, 2016; Dalli, 2002). This traditional view creates specific barriers for men, who report being stigmatized under suspicion of abuse (P5), reflecting a deeply entrenched sexual division of labor. The above is reflected in the following fragments:

What is known:	Parents and society in general associate us with abuse; they think that because we are men, we are abusers. One day, a mother at a children's home asked me who else the children would be with, if only me.
----------------	--

Personal communication, reflective interview (p5)

What is known:	We have always been associated with caring, entertaining, and recreation, but we must show that we are leaders in innovative and creative pedagogical proposals, and in enhancing learning and different aspects of the human being; we are the ones who face the greatest challenges; that is what we do, but what they don't see.
----------------	---

Personal communication, discussion group (P18)

## Social perception of Early Childhood Educators

The SRs held about male students are marked by social and cognitive undervaluation; the testimonies reveal prejudices that associate career choice with "low intellectual capacity" (P3, P19), as well as occupational segregation and prejudice against men (P5), which Moscovici (1979) identifies as conditioning factors of the information field of SRs. These culturally ingrained images act as barriers that condition self-perception and require strategies for professional visibility. Some of the testimonies of male students are presented below:

What is known:	As the teacher said, well, she didn't quite make it as a doctor, so she became a teacher, honey, because what else could she do? And it's really sad, isn't it? Really sad when you meet up with so many other colleagues, not just teachers, but also lawyers and doctors, and they talk about their jobs. And then you tell them, and it's like, oh, poor thing, she has to take care of children. I mean, it's a cultural thing, you know. At a cultural level, we are framed within that concept
----------------	--

Personal communication, discussion group (P3)

What is known:	It was not so acceptable, and many thought it wasn't for men. Furthermore, it was culturally and socially believed that people who did so—and they openly expressed this—were not suited for preschool education. Many teachers in teacher-training programs at other universities stated that anyone who entered preschool education did so because their brains weren't capable of anything more. In other words, they were cognitively very weak, so to speak, or their cognitive capacity was very low compared to the rest of the population.
----------------	--

Personal communication, reflective interview (P19)

What is known:	Parents and society in general associate us with abuse; they think that because we are men, we are abusers. One day, a mother at a children's home asked me who else the children would be with, if only me.
----------------	--

Personal communication, reflective interview (P5)

## **Influence of policies on social representations**

Regarding the political framework, ECEs acknowledge a surge in early childhood regulations, but they show an instrumentalization of their role: policies focus on the well-being of the child, making invisible the needs and profile of the professional who executes said policy (P3), highlighting a gap between the legal discourse and the operational reality (P13).

Sources of information	I think there is indeed a surge in early childhood education policies, but these policies don't specifically address Early Childhood Educators; rather, they focus more on children's general education than on the professionals involved.
------------------------	---

Personal communication, reflective interview (P3)

Sources of information	I believe there really is a link or a clash because, if we read the policies, the early childhood guidelines, the initial cycle—all of this is specified in documents; it's very nice, well detailed—but if we look at reality, the context is quite different.
------------------------	---

Personal communication, reflective interview (P13)

## **Lack of information on studies**

Finally, there is a shared epistemological gap: ECE professionals are unaware of previous studies on their own professional profile in Colombia. This lack of reference points was confirmed in the accounts of P5 and P10. The finding aligns with the state of the art in studies on the invisibility of their SR and underscores the relevance of this study in providing empirical data on their identity.

## **Emotions, feelings, and dispositions for action: an affective dimension in social representations**

The affective dimension in SRs constitutes a structured field of “shared symbolic-emotional productions” (González, 2008, p. 236) that mediate professional practices. The study acknowledges a marked emotional ambivalence. On the one hand, passion and vocation predominate (“being in love with the career”); on the other, frustration and burnout arise due to job insecurity, low wages, and the social stigma of being seen as “caregivers.” In men, this is compounded by exhaustion from social prejudices linked to the risk of abuse, which shapes their social behaviors and daily action plans (Moscovici, 1979).

## **Emotional burden: passion and professional burnout**

On the one hand, there is this affective charge, driven by pleasure, satisfaction, and professional passion, that goes beyond spontaneous reactions to affective information and is intended to be incorporated into their dialogues.

Emotions and feelings	Feeling that love, that achievement of saying, well, I did it, I achieved it, here I am, and I am here to give my all to keep going, to keep innovating.
-----------------------	--

Personal communication, reflective interview (P13)

Emotions and feelings	Regarding positive emotions, like that feeling of being in love with the career, I think it's like the state, or it's one of my states regarding my teaching profession, that feeling of being in love with that profession, wanting what I do, that satisfaction of a duty well done, of doing things right as they should be done.
-----------------------	--

Personal communication, reflective interview (P11)

On the other hand, their discourse expresses sadness, disillusionment, burnout, and frustration, resulting from social devaluation and poor working conditions. The educators' testimonies show that being considered teachers "in a cartoon-covered smock" (P4) strips their work of intellectual rigor.

Emotions and feelings	It is unpleasant for us teachers who work in the private sector that our contracts are not continuous and that the salaries are so low, because that undoubtedly does not provide a good quality of life for you as a teacher.
-----------------------	--

Personal communication, reflective interview (P13)

Emotions and feelings	Many colleagues, you see the caregiver side of them, how exhausting it is to work with so many children, and how they manage to cope with them. It seems extremely difficult, they say, they always mention that they couldn't do it, that they don't know how to handle it, they think it's just another job of caregiving and having a lot of patience. I mean, it really is sad and frustrating.
-----------------------	---

Personal communication, reflective interview (P2)

Likewise, men who practice this profession face social stigma, which affects their feelings and hinders their professional development.

Emotions and feelings	So that social burden that exists regarding the stigma of the male teacher, and more when these things happen, yes, it's difficult. Sometimes he vents to you and says things like, "Sometimes I don't know how to handle that closeness, that affection from the children, that spontaneity." Besides, he's the physical education teacher, so when he gets to PE class, it's a complete avalanche.
-----------------------	--

Personal communication, discussion group (P8)

Emotions and feelings	That stigma of the macho man but also going to the extreme of the man who somehow abuses, because let's say those are those prejudices and those stigmas that exist socially, and that somehow generates exhaustion.
-----------------------	--

Personal communication, discussion group (P20)

Similarly, there is a sense of anguish at the "dehumanization" of educational centers, seen by families as "garages or parking lots" (P14, P19), which generates a feeling of abandonment and melancholy.

Emotions and feelings	Emotions and feelings. Oh no, sadness, melancholy, abandonment, let's say the negative ones, seeing it as abandonment, not from the children, but from the parents, the lack of empathy; I feel disappointed in others that we only have
-----------------------	--

Personal communication, reflective interview (P19)

Emotions and feelings	Parents just want to bring them to school and have them there all day, rather like a parking garage.
-----------------------	--

Personal communication, reflective interview (P14)

## Experiences and assessments that structure their professional practice

Assessments of professional trajectory are shaped by a dialectic between rewarding experiences and formative tensions (Larrosa, 2006).

In reflective interviews, when inquiring about “a negative experience in their initial training and professional life,” narratives emerge that reveal formative tensions and work, integrating the affective dimension of SR (Moscovici, 1979).

Some of the answers are presented below.

Positive experiences	Negative experiences
<p>Fortunately, there are more positive experiences, memories, and lessons learned; there’s also a sense of self-challenge, of reflecting and rethinking, because it’s not just about teaching.</p> <p>Personal communication, reflective interview (P2)</p>	<p>My colleagues throw me off balance, they really do. They don’t do anything, they don’t let others do anything, they try to create a bad atmosphere. When I say, well, we’re all different personalities, we can’t love each other, but we can follow a common path, come on, let’s support each other.</p> <p>Personal communication, reflective interview (P19)</p>
<p>Working in the south of the city through these programs with comprehensive attention to children, from the coordination of educational projects, in the playroom where children attend freely, and at the same time, there is an intentionality.</p> <p>Personal communication, reflective interview (P16)</p>	<p>At university, I couldn’t do an internship in a kindergarten because the work was with very young children, so it was unpleasant at that moment.</p> <p>Personal communication, reflective interview (P8)</p>
<p>Returning to university, but this time as a teacher of Early Childhood Educators and guiding their training placements, has been one of the most positive and pleasant experiences on a professional level, because it has meant thinking about myself from a different perspective.</p> <p>Personal communication, life story (P7)</p>	<p>When I started working in the private sector, suddenly they aren’t paid very well, or they are exploited all day. That never crossed my mind, because what always mattered to me was being with the students and thinking that from there I could do many things.</p> <p>Personal communication, reflective interview (P6)</p>

## Trends towards action: visibility and professional reconstruction

Social representations not only interpret reality, but also guide dispositions to act (Moscovici, 1979). In the case of individuals, these predispositions are oriented towards the visibility and reconstruction of the role.

What is most frequently repeated in the actors’ discourse is the relevance and reconstruction of their role. There is a clear tendency to want to “redefine the teaching profession,” “make visible” their work, and “reconstruct and reconceptualize” it. They recognize the importance of “giving value to themselves” and not expecting others to do it.

Despite acknowledging historically low union participation (P11), a declared intention to organize and fight for decent working conditions emerges (P4). This tendency towards action translates into a willingness to move from invisible labor towards a politically situated and dignified pedagogical practice.

Lines of action:	Regarding forming unions or something like that, there is little participation from preschool teachers. I'm also referring to what happens at my school; many of my co-workers don't like it either, and secondly, few of them are taken into account.
------------------	--

Personal communication, discussion group (P11)

Struggle	We have to organize, no matter what, because we have no other alternative but to fight for a decent preschool. And speaking of courage, to conclude, I would like to...to reflect on what we are facing with this district government
----------	---

Personal communication, focus group (P4)

## Representational field: core and meanings of Early Childhood Educators

The representational field of the ECEs is organized around a figurative scheme (Moscovici, 1979) that gives meaning to its identity. This core is not a passive copy of reality, but a complex construction that integrates cognitive and affective elements (Jodelet, 2011). The figurative model was structured and interpreted according to the frequency, range of importance, sense, and meaning that the group of professionals assigns to each of the terms they use to associate, link, or identify ECEs. In addition to the above, interviews inquired about the meaning of being ECEs.

The SRs about ECEs of the subjects were ordered in the figurative scheme, based on heterogeneous representations, which are not simply a reflection of the outside world that is mechanically incorporated into the individual's cognitive system as a mere passive reproduction of the external in the internal or an image in the usual concept of copy (Jodelet, 1986). The image in Social Representations Theory (SRT) is understood, according to Jodelet (1986), "...a series of features of a concrete character that bring into play the intervention specifically of the individual or social imaginary or of the imagination." (p. 477).

The core of SR is structured under the concept of a "sensitive specialist teacher".

- Professional-intellectual dimension: The ECEs are defined as a leading subject and constructor of pedagogical proposals (Curriculum Guidelines, 2010). This is achieved through terms such as research, innovation, critical reflection, and technical capacity (P27, P32, P36), which are positioned as central axes in positioning the educator as a specialist capable of transforming children's realities.
- Ethical-affective dimension: Identity is nourished by sensitivity and empathetic pedagogical concepts such as love, passion, and accompaniment (P41, P50), which are not understood as mere emotions, but as professional skills that allow adapting practice to the rhythms and rights of children.

For educators, it is a recurring theme to recognize themselves as subjects who are constantly being trained and renewed in order to design and implement their pedagogical proposals that, in addition to weaving learning experiences, enable them to guarantee children's rights and enhance different dimensions of the human being.

“For me, being an early childhood educator is being everything; it is being a person who creates educational experiences for children based on various dimensions and themes.”

Personal communication, reflective interview (P15)

“A person trained to provide care according to their educational background”

Free word association technique (P27)

“General leadership and creating innovative classroom strategies and activities”

Free word association technique (P32)

For educators working in universities and non-school settings, research is a related term that allows them to reflect on their professional practice, including the situations and needs that must be made visible.

“That person who is always interested in staying informed about issues related to childhood and innovation, in order to implement new strategies in the classroom.”

Free word association technique (P36)

Similarly, support, love, and passion for their profession are frequent themes in representations of ECEs’ professional identity.

“For me, it’s about guiding and supporting the processes of boys and girls.”

Free word association technique (P41)

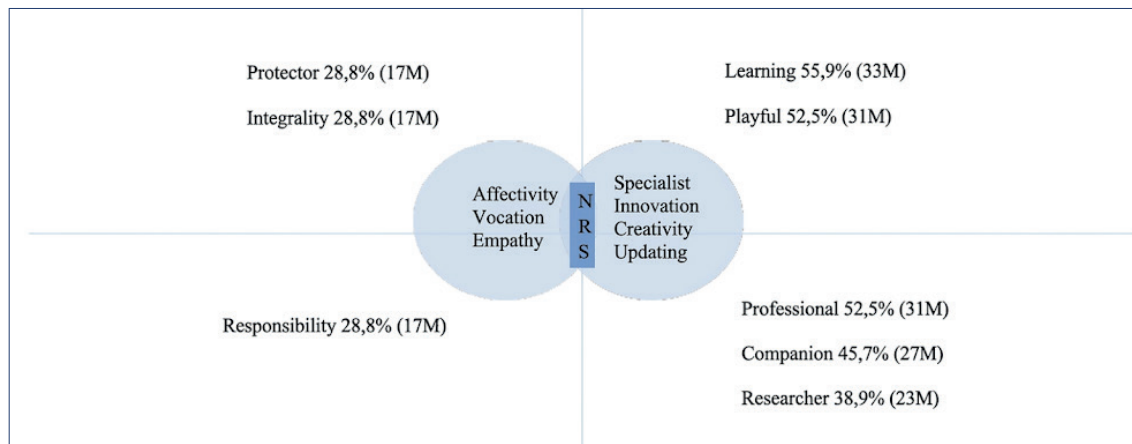
“Whoever inspires passion and a desire to work with children.”

Free word association technique (P50)

The central elements of the SR, organized around the figurative core, are embodied in a field of images that bring together the most prominent aspects expressed by the ECEs.

**Figure 4**

*Figurative scheme of the SR*



## Image of the Early Childhood Educator: professional and sensitive

The image that is organized from the figurative core of the SR identifies the ECE as a dual compound: a specialized professional, reflective teacher with theoretical-practical knowledge, research ethics, and innovation, legitimized by Colombian regulations, and a sensitive individual defined by ethical love, pedagogical empathy, and relational passion with children, adapting practices to individual rhythms. The resulting image is that of a professional who reflects, specializes, and demonstrates ethics and empathy. The ability to investigate and the capacity to innovate are considered essential elements in the development of this professional's practice.

In addition, a sensitive image is structured around love as a source of ethics and affectivity that gives meaning and identity to the profession, and is associated with concepts of dedication, passion, and relationship-building with children.

Empathy is established as a meaning of the practice, making it not only an emotion but also an essential pedagogical competence for understanding the other, appreciating the learning rhythms, and adapting the practice to the particularities of each child.

Regarding teaching, it is carried out by subjects who develop representations and identities of the early childhood education profession, which are created and recreated, but, above all, nourish professional practice, stimulate teaching activity, and, in many cases, are a source of commitment to generate learning in students (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017).

This complementary ambivalence (empathetic-professional caregiver) nurtures the professional identity and guides teaching action (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2017), integrating subjective dimensions shaped by social realities (Mireles, 2011). Thus, SRs not only classify the profession but also creatively energize it. In conclusion, the representational field of Early Childhood Education in Bogotá is defined by the fusion of pedagogical rigor and ethical affectivity, breaking down the false dichotomy between “the one who knows” and “the one who cares,” to consolidate an identity of “sensitive specialist.”

## DISCUSSION

The results confirm that SR in ECEs of Bogotá functions as a “practical knowledge” that organizes the behavior of professionals. This construction coincides with that proposed by Aguirre-Dávila (2023), who highlights the rise of studies on representations in Colombia to analyze common sense in education. The tension between professional identity and the stigma of caregiving reinforces the findings of González-Giraldo et al. (2021) on identity crises in early childhood education students.

Likewise, the prevalence of experiential knowledge over theoretical knowledge in this study is in dialogue with the research of Leão-Maia and Santos-da-Costa (2019) and Hernández-Prados and Ayala de-la-Peña (2021), who emphasize how biographical narratives and daily practices are the primary sources of the educator's identity, without ignoring, as Tobío et al. (2021) state, that the early childhood education profession demands a

broad and complex set of knowledge, aimed at guaranteeing the comprehensive care and attention of children.

The ambivalent affective dimension and the impact of gender observed in the Colombian capital are closely related to those reported by Sousa (2019) in Latin American contexts. The feminization of early childhood education continues to shape actors' perceptions, as these professionals also serve functions assigned to them, where the male presence remains minimal due to cultural and social stigmas (Martín-Vidaña, 2021). This situation highlights an element to be addressed in future studies: How have gender inclusion policies in Colombia impacted, or not impacted, that hegemonic feminized social representation of care?

Finally, the recognition of the social representation of work beyond school, as well as the importance and versatility of their professional work, is disrupting the associations society commonly makes about caregivers and workers who are seen only in kindergartens.

## CONCLUSIONS

The research allows us to conclude that the identity of the ECEs lies in a symbolic dispute between two types of representations. On the one hand, there is a hegemonic SR, external to the professional group, which associates early childhood education exclusively with maternal care and recreation. This view, shared by society and families, tends to naturalize the work as an extension of the domestic and private sphere, making its pedagogical complexity invisible.

In contrast, a controversial social representation emerges. This type of representation arises from the educators themselves as a form of resistance and a struggle for professional autonomy. The selected group of ECEs attempts to displace the stigma of the "caregiver" or "recreationist" to position a figurative core centered on the teacher as a specialized professional, researcher, and innovator. It is a conflicted representation that seeks to transform social perception through everyday practice.

The representational field of educators is organized around a figurative core in which the term "teacher" serves as the central axis, seeking to objectify an image of a specialized professional, researcher, and innovator. However, this core coexists in a dialectical tension with an external hegemonic representation that reduces their work to healthcare and maternal care. In addition, a symbolic struggle is identified to shift the image of the early childhood educator from that of a "recreationist" or caregiver "in a cartoon-covered smock" to that of a pedagogical professional. This resistance seeks to normalize professionalization in the face of a society that still associates early childhood education with the welfare sphere.

The attitude dimension reveals an ambivalent affective charge: one observes the phenomenon of "falling in love with the career" and passion that sustains the professional vocation. However, this same emotional charge generates sadness and frustration derived from precariousness. Workplace issues, low wages, and social devaluation are contribu-

ting factors. In men, this attitude is mediated by a “burnout” stemming from prejudice and social fear of abuse, which undermines their pedagogical spontaneity.

Social representations are not just knowledge, but guidelines for action. Sources indicate that the ECEs are moving beyond merely redefining their work as an organization and are struggling to demand decent conditions and real political recognition, which, according to the teachers, looks “nice in documents” but ignores the realities of the context.

The information possessed by the ECEs is primarily built from practical and experiential knowledge. The value placed on certain sources is noteworthy. While theoretical training is perceived as a conceptual foundation, it is practical training and work experience that give meaning and make professional reality intelligible. A relevant finding is the lack of information that the subjects have about research carried out on themselves in the Colombian context, which suggests that the Early Childhood Educator has historically been an “object” of study by others and not a “subject” of their own representation until recent research, such as this.

The SRs of the ECEs are profoundly mediated by gendered occupational segregation. The historical feminization of the teaching profession anchors its representation in caregiving stereotypes, which particularly affects male educators. For them, this representation is tinged with social fear and the stigma of abuse, leading to burnout that limits their pedagogical spontaneity and negatively impacts their emotional well-being in the classroom.

In summary, the dimension of the SR of Early Childhood Educators in Bogotá, Colombia, is marked by a duality: on the one hand, a social perception that often minimizes and feminizes their role, and on the other, the struggle of the professionals themselves to redefine their identity, demonstrate their high qualifications and defend the fundamental importance of their work; it is a struggle that does not cease and the effort to redefine and give visibility to this profession is essential.

## NOTE

This article presents the final results of the doctoral thesis entitled “*The subject and object of their social representations*”, presented at the Interinstitutional Doctorate in Education of the Francisco José de Caldas District University.

## ETHICAL COMPLIANCE

Informed consent was obtained from each participant, during which the researcher introduced herself and explained the research intent, and participants signed to authorize the handling of information for analysis and the protection of their identity. According to Resolution 0008430 of 1993, this research is classified as research without any risk to the participant.

## FINANCING

The research received no funding or financing.

## OPEN SCIENCE OBJECTS

At the time of the thesis defense, the final document will be placed in the university repository.

## REFERENCES

- Aguirre-Dávila, E. (2023). Teoría de las representaciones sociales: Su desarrollo en Colombia en los últimos veinte años. En M. E. Ortega & A. Novaes (Eds.), *Recuentos históricos de la teoría de las representaciones sociales en América Latina* (pp. 145–190). Fundação Carlos Chagas. [https://www.researchgate.net/publication/370013320\\_Teoría\\_de\\_las\\_Representaciones\\_Sociales\\_Su\\_desarrollo\\_en\\_Colombia\\_en\\_los\\_ultimos\\_veinte\\_años](https://www.researchgate.net/publication/370013320_Teoría_de_las_Representaciones_Sociales_Su_desarrollo_en_Colombia_en_los_ultimos_veinte_años)
- Dalmazo, M., Sousa, M., & Ferrogut, L. (2012). Saberes docentes e representações sociais. En V. Placco, L. Villas Bôas, & C. L. de Sousa Prado (Eds.), *Representações sociais: Diálogos com a educação*. Fundação Carlos Chagas.
- DeValle-de-Redondo, A. (2009). *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225–247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Dal Coletto, A. P. (2014). *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositorio Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.927376>
- Dalli, C. (2002). Constructing identities: Being a “mother” and being a “teacher” during the experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/13502930285208971>
- González-Giraldo, O. E., Castellanos-Sánchez, M. T., & Bolaños-Motta, J. I. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil: Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180–207. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
- Hernández, E. (2020). *Las representaciones sociales de maestros de educación básica secundaria y media de Bogotá sobre los jóvenes en condición escolar* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Unal. <http://hdl.handle.net/11349/26012>
- Hernández-Cervantes, L., & Pagès Blanch, J. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México: Las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. *Educação em Revista*, 30(1), 65–94. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>

- Hernández-Prados, M. Á., & Ayala de la Peña, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21(1), 133–154. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852011000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 43–67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Leão-Maia, L. de S., & Santos da Costa, K. T. (2019). Práticas docentes e representações sociais: O ser professor na educação infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53(1), 39–61. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_53-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_3)
- Martín Vidaña, D. (2021). Masculinidades cuidadoras: La implicación de los hombres españoles en la provisión de los cuidados. Un estado de la cuestión. *Revista Prisma Social*, (33), 228–260. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4095>
- Maxwell, J. A. (1996). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo* (A. I. Palermo, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1996). [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/maxwell\\_\\_\\_qualitative\\_research\\_design\\_\\_cap\\_1.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/maxwell___qualitative_research_design__cap_1.pdf)
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: Debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1–11. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/121>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Pinzón, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: Una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, (31), 71-81. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. EdUERJ.
- Sánchez, M. L. (2012). *Representaciones sociales de profesoras de educación preescolar entorno a su profesión* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://www.ciencianueva.unam.mx/handle/123456789/137>
- Santana, L. C. (2017). *Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. CRAI USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4079>
- Silva, A., Sarmiento, K., Santos, W., Rodrigues, F., & Votre, S. J. (2012). Representaciones sociales sobre la educación física en la educación infantil. *Revista de Educação Física*, 23(3), 443–455. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.12684>
- Sousa, A. (2019). *Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil* [Tesis de doctorado, Universidad Federal de Pernambuco]. Repositorio UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34149>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tobío, C., Alcañiz, M., & Martín Palomo, M. T. (2021). *La mirada de género en sociología*. Síntesis.
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069–1082. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.8.2.91>



# La calidad de vida como predictor del compromiso académico del estudiantado universitario

## Quality of life as a predictor of academic engagement among university students

✉ **Juan-Carlos Padilla-Hernández**

Tecnológico Nacional de México  
Campus Saltillo  
México

<https://orcid.org/0000-0002-2833-1595>  
[juan.ph@saltillo.tecnm.mx](mailto:juan.ph@saltillo.tecnm.mx)

**Jesús-Alberto García-García**

Universidad Autónoma de Coahuila  
México

<https://orcid.org/0000-0003-1369-311X>  
[jegarciag@uadec.edu.mx](mailto:jegarciag@uadec.edu.mx)

Recibido: 04-03-2026

Aceptado: 04-05-2026

Publicado: 02-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Padilla-Hernández, J. C., & García-García, J. A. (2026). La calidad de vida como predictor del compromiso académico del estudiantado universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3760. <https://doi.org/10.21555/rpp.3760>

---

### Resumen

La educación superior en México exige excelencia a costa de la salud física y mental, lo que deteriora el compromiso académico. Esta tensión genera agotamiento y desvinculación, evidenciando la necesidad de identificar qué dimensiones de la calidad de vida predicen el vigor y la dedicación estudiantil. El objetivo de este estudio es analizar el valor predictivo de la calidad de vida en su dimensión física, psicológica, social y ambiental sobre el compromiso académico de universitarios del TecNM campus Saltillo, determinando el impacto específico de estos factores de bienestar en el vigor, la dedicación y la absorción. La metodología consistió en un diseño transversal, observacional, comparativo y predictivo, con una muestra no probabilística de 830 estudiantes. Los resultados derivados de los modelos de regresión lineal múltiple indican que la calidad de vida es un predictor positivo y estadísticamente significativo del compromiso académico. El modelo global explicó el 7.6% de la varianza del compromiso total, siendo el vigor la dimensión más influenciada ( $R^2 = .135$ ), seguida de la dedicación ( $R^2 = .122$ ) y la absorción ( $R^2 = .097$ ). En todos los

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



modelos analizados, la salud general se consolidó como el factor de bienestar con mayor peso predictivo ( $\beta = .276$ ,  $p < .001$  sobre el compromiso académico). Se concluye que el bienestar físico constituye el motor principal del entusiasmo escolar, sugiriendo que las instituciones deben implementar políticas de salud para potenciar el compromiso.

**Palabras clave:** Calidad de vida; Compromiso académico; Bienestar estudiantil; Educación superior.

## Abstract

Higher education in Mexico demands excellence at the cost of physical and mental health, undermining academic engagement. This tension generates burnout and disengagement, highlighting the need to identify which dimensions of quality of life predict student vigor and dedication. The aim of this study is to analyze the predictive value of quality of life in its physical, psychological, social, and environmental dimensions on the academic engagement of students at TecNM Saltillo campus, determining the specific impact of these well-being factors on vigor, dedication, and absorption. The methodology followed a cross-sectional, observational, comparative, and predictive design, involving a non-probability sample of 830 students. Results from multiple linear regression models indicate that quality of life is a positive and statistically significant predictor of academic engagement. The global model explained 7.6% of the variance in total engagement, with vigor being the most influenced dimension ( $R^2 = .135$ ), followed by dedication ( $R^2 = .122$ ) and absorption ( $R^2 = .097$ ). In all models, general health emerged as the well-being factor with the highest predictive weight ( $\beta = .276$ ,  $p < .001$  about academic engagement). In conclusion, physical well-being drives academic enthusiasm, necessitating institutional health policies to foster such academic engagement.

**Keywords:** Quality of life; Academic engagement; Student well-being; Higher education.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la calidad de vida ha cobrado una importancia creciente en el ámbito educativo, al ser reconocida como un componente esencial del bienestar integral y del desarrollo humano dentro del contexto universitario (García-Martínez et al., 2024). Este concepto, de naturaleza multidimensional, se refiere a la valoración subjetiva que realiza cada individuo sobre su propio bienestar general, a partir de sus expectativas personales, sus valores y las condiciones de su entorno (Diener et al., 2018). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995), la calidad de vida implica la apreciación que una persona tiene de su posición dentro de la vida, desde el contexto cultural y los sistemas de valores en los que se desarrolla, así como sus metas, aspiraciones y preocupaciones.

En el contexto universitario, la calidad de vida integra aspectos físicos, psicológicos, sociales y ambientales que influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan las exigencias académicas. Diversos estudios han evidenciado que una percepción favorable de la calidad de vida se asocia con mayores niveles de satisfacción personal, motivación intrínseca y compromiso académico (García-García y Carrizales-Berlanga, 2021; Schaufeli y Bakker, 2004). En contraste, un bajo nivel de bienestar puede derivar en estrés, ansiedad, depresión y abandono escolar (Cobo-Rendón et al., 2022).

La literatura reciente ha identificado que los componentes principales de la calidad de vida estudiantil incluyen el bienestar físico y mental, la estabilidad emocional, las relaciones interpersonales, el equilibrio financiero y la percepción del apoyo. De igual manera, mantener hábitos saludables, como dormir adecuadamente, practicar actividad física y llevar una alimentación equilibrada, contribuye de forma notable al bienestar subjetivo y a una mejor disposición hacia el aprendizaje (Diener et al., 2018; Auerbach et al., 2016).

Por su parte, investigaciones recientes demuestran que la calidad de vida mantiene una estrecha relación con el rendimiento académico, la resiliencia y la continuidad escolar (Longfeng et al., 2022; Carmona-Halty et al., 2019). Esto permite considerar que la calidad de vida no solo representa un indicador de bienestar individual, sino también un factor predictivo del compromiso académico y de la adaptación al entorno universitario (Gómez et al., 2023; Peralta-Rojas et al., 2023). Dicho vínculo se explica a partir de la interacción constante entre condiciones externas como el entorno institucional o los recursos disponibles y variables personales como la autoeficacia, la motivación o la regulación emocional (Deci y Ryan, 2008; Gaibor-González et al., 2023).

En el caso particular de México, el bienestar del estudiantado universitario enfrenta desafíos asociados con factores económicos, sociales y culturales que inciden directamente en la salud mental y el desarrollo académico (Cobo-Rendón et al., 2022). La evidencia en universitarios latinoamericanos sugiere que el estrés académico crónico deteriora significativamente la percepción de la calidad de vida, especialmente ante la falta de estrategias de afrontamiento efectivas (Pinto-Matta, 2021; Arán et al., 2023). Ante esta situación, las universidades deben adoptar un rol activo mediante programas institucionales de bienestar integral, que contemplen acompañamiento emocional, tutoría personalizada, ambientes educativos seguros y equilibrados (Salmela-Aro y Upadaya, 2020).

El análisis de la calidad de vida en la educación superior resulta esencial para comprender cómo los factores de bienestar influyen en la motivación, la satisfacción vital y el desempeño académico. En este marco, el compromiso académico ha adquirido gran relevancia al estar estrechamente relacionado con la satisfacción, el rendimiento y la permanencia de los estudiantes (Carmona-Halty et al., 2019; García-García y Carrizales-Berlanga, 2021). Derivado del modelo de compromiso laboral, este constructo describe el grado de energía, dedicación y concentración con el que los estudiantes asumen sus responsabilidades académicas (Schaufeli y Bakker, 2004; Salmela-Aro y Upadaya, 2020). El compromiso académico se concibe como un estado psicológico positivo, persistente y orientado al aprendizaje, que se manifiesta a través de tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli y Bakker, 2004).

Dichas dimensiones influyen de manera significativa en el rendimiento escolar, la satisfacción vital y la permanencia en los estudios (Gómez et al., 2023; Rodríguez-Fernández et al., 2018). De acuerdo con la perspectiva canónica de Schaufeli y Bakker (2004) el compromiso no es una respuesta transitoria, sino un estado mental positivo, persistente y estrechamente ligado al aprendizaje, caracterizado por tres dimensiones interconectadas: el vigor, que se manifiesta en la resiliencia mental y la voluntad de invertir esfuerzo ante la adversidad; la dedicación, que implica una vinculación emocional profunda, cargada de entusiasmo, inspiración y un sentido de orgullo por el aprendizaje; y la absorción, ese estado de concentración plena en el que el estudiante experimenta una distorsión subjetiva del tiempo debido a la profundidad de su involucramiento. Desde la perspectiva de la psicología positiva, el compromiso se considera un recurso personal que potencia la autoeficacia, la motivación intrínseca y la autorregulación emocional del alumnado (Carmona-Halty et al., 2019; Gaibor-González et al., 2023).

Diversas investigaciones han demostrado que el compromiso académico se ve influido por factores personales y factores contextuales (García-Martínez et al., 2024; Longfeng et al., 2022). De igual manera, la presencia de trastornos psicológicos y el deterioro de la salud mental actúan como barreras críticas que afectan el desempeño y la estabilidad del estudiantado en diversas regiones del mundo (Auerbach et al., 2016). En el contexto latinoamericano y mexicano, el estudio de este constructo adquiere especial relevancia ante realidades como la deserción escolar y el estrés académico (Cobo-Rendón et al., 2022).

Por otro lado, el bienestar estudiantil se ha consolidado como un eje esencial de la investigación educativa (Barbayannis et al., 2022; García-Martínez et al., 2024). Este bienestar abarca dimensiones físicas, psicológicas, sociales y académicas (Diener et al., 2018). En México, las problemáticas se han intensificado por factores como la sobrecarga académica y la inestabilidad económica (Cobo-Rendón et al., 2022), los cuales inciden directamente en la motivación y la autoeficacia del alumnado (Domínguez-Lara et al., 2022; Gaibor-González et al., 2023).

La educación superior orienta su función hacia la formación integral (UNESCO, 2021). En México, constituye un espacio estratégico para el progreso científico, aunque enfrenta desafíos de calidad (López-Segrera, 2020; ANUIES, 2022). A nivel global, la transición hacia modelos digitales es un proceso acelerado (Calleja y Mason, 2020). El sistema universitario mexicano aún requiere políticas para promover el bienestar estudiantil (ANUIES, 2024; OECD, 2022).

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) señala que los documentos rectores identifican obstáculos críticos como la insuficiente cobertura y las altas tasas de deserción. Según explican De-Wit y Altbach (2021), la internacionalización de la educación superior enfrentó una crisis sin precedentes que obligó a las instituciones a reformular sus estrategias, acelerando una digitalización que, aunque necesaria, reveló profundas brechas en la consolidación de redes académicas globales. Por lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar el valor predictivo de la calidad de vida en sus dimensiones física, psicológica, social y ambiental sobre el compromiso académico de universitarios del TecNM campus Saltillo.

## METODOLOGÍA

### Diseño

Se trata de un estudio con diseño transversal, observacional, comparativo y predictivo.

### Muestra

Se integró una muestra no probabilística por conveniencia, con un sistema de muestreo por casos consecutivos. Los criterios de inclusión de la muestra fueron dos: ser alumno inscrito en alguna carrera de Ingeniería y tener entre 18 a 25 años. Como criterios de exclusión se consideró ser mayor de 25 años. Todos ellos estudiantes (población total de 7825) del Tecnológico Nacional de México (TNM) campus Saltillo, de las diferentes carreras de ingeniería de primer a duodécimo semestre.

### Participantes

Se conformó de 830 estudiantes universitarios de educación superior, con edades que van de 18 a 25 años.

### Instrumentos

*Datos sociodemográficos*, en donde se recopilaron variables sociodemográficas relevantes, como edad, sexo, promedio académico, consumo de alcohol, consumo de tabaco, realiza deporte y carrera de estudio.

*El Cuestionario de Salud Física SF-12* (Alonso, 2008; Vilagut et al., 2008) está compuesto por 12 ítems en una escala tipo Likert, con tres o seis opciones de respuesta que miden la autopercepción de salud a partir de las siguientes subescalas: función física, rol físico, dolor corporal, salud general, vitalidad, función social, rol emocional, salud mental y dos componentes sumarios (salud física y salud mental). Cada pregunta recibe un valor que posteriormente se transforma en una escala de 0 a 100. Como algunos ejemplos de los ítems que se manejan pueden ser: “¿En general, usted diría que su salud es?”, “Su salud actual, ¿le limita para hacer esas actividades o cosas? Si es así, ¿cuánto?”, y “¿Hizo su trabajo o sus actividades cotidianas menos cuidadosamente que de costumbre, por algún problema emocional?”. En el presente estudio la confiabilidad global del instrumento fue de  $\alpha=.79$ , lo cual indica buenos niveles de consistencia interna.

*La Escala de Compromiso Académico de Utrecht (UWES-17)*. (Schaufeli y Bakker, 2004). Compuesta por 17 reactivos, distribuidos en tres dimensiones vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems). Algunos ejemplos de reactivos son: “Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a la escuela” (vigor); “Mis estudios están llenos de significados y propósitos” (dedicación); y “Cuando estoy estudiando olvido todo lo que pasa alrededor de mí” (absorción). La escala mostró buenos niveles de confiabilidad en población mexicana, específicamente un alfa de Cronbach de .90 (Avalos-Latorre et al., 2024). En este estudio la confiabilidad fue de  $\alpha=.91$ .

## Procedimientos

Se requirió un formulario electrónico autoadministrado (Google Forms) que, al no recopilar datos personales, garantiza la confidencialidad de los participantes. La invitación fue difundida de manera abierta a través de redes sociales y canales institucionales, resaltando que la participación era completamente voluntaria y libre. Los datos recopilados fueron organizados y encriptados en una base de datos estructurada para facilitar posteriormente su análisis. La participación requirió la aceptación del consentimiento informado, el cual se explicó de manera amplia en el formulario. Además, se detallaron los objetivos de la investigación, los responsables del proyecto, el propósito de los datos recolectados y las medidas implementadas para proteger la privacidad y la confidencialidad de los participantes. De este modo, se garantizó un proceso ético, transparente y respetuoso con los derechos de los involucrados.

## Análisis de los datos

Se realizó el análisis estadístico con el Statistical Package for the Social Sciences versión 25 (SPSS). Se aplicaron análisis de frecuencias y porcentajes de los datos socio-demográficos, se calcularon estadísticos descriptivos para las dimensiones de Calidad de Vida y del compromiso académico. Del mismo modo, se exploran la asimetría y curtosis, con el fin de valorar la normalidad de los datos. Por último, con el propósito de evaluar la capacidad predictiva de las variables se empleó un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método introducir, así mismo se estimaron los coeficientes  $R^2$  para conocer el poder de predicción. Los coeficientes estandarizados de betas se utilizaron para calcular el cambio de la variable dependiente y para comparar el peso de cada una de las variables predictoras. La significancia de los coeficientes se evaluó mediante los estadísticos t, calculados a partir del coeficiente estimando. La significancia global del modelo se obtuvo mediante el estadístico F. La colinealidad se evaluó a través de los índices de tolerancia y de la varianza VIF. Finalmente, se calcularon los tamaños del efecto del modelo mediante el estadístico  $f^2$  de Cohen.

## Aspectos éticos

Con el propósito de asegurar un enfoque ético centrado en el respeto y la autonomía de los participantes, se diseñó un proceso de información rigurosa de consentimiento informado. Esta información se presentó de manera clara y accesible en la portada del instrumento de medición, describió en detalle los objetivos del estudio, las implicaciones de su participación y las medidas adoptadas para garantizar la protección de sus datos personales, promoviendo así una toma de decisiones consciente y voluntaria por parte de cada individuo.

En todo momento, la investigación se alinea con los estándares internacionales establecidos en la Asociación Médica Mundial (AMM), (2024), los cuales subrayan la importancia de salvaguardar la dignidad, los derechos y el bienestar de los seres humanos involucrados. Esta perspectiva humanista no solo garantiza el rigor científico, sino que también pone en el centro de la investigación a las personas, reconociéndolas como agen-

tes activos, capaces y dignos de respeto, cuya participación enriquece el avance del conocimiento de manera ética y responsable.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo

En la tabla 1 se pueden observar las características sociodemográficas de la muestra por sexo, la edad promedio de las mujeres fue de 19.68 años con una desviación típica  $DT=1.72$  años, mientras que la de los hombres fue ligeramente mayor, con un promedio de 19.92 años y una  $DT=1.79$  años. La muestra estuvo compuesta por un total de 428 mujeres y 402 hombres. En el caso de las mujeres, el 45.10% ( $n=193$ ) declaró consumir alcohol, mientras que el 54.90% ( $n=239$ ) indicó no hacerlo. Entre los hombres, el consumo de alcohol fue ligeramente mayor, con un 48.80% ( $n=196$ ) afirmando que consumen alcohol y un 51.20% ( $n=206$ ) que no lo hacen. Esto sugiere una diferencia leve en el consumo de alcohol entre géneros, siendo más prevalente en hombres. Del total de mujeres, un 21.10% ( $n=90$ ) manifestó consumir cigarrillos, mientras que el 78.90% ( $n=338$ ) indicó no hacerlo. Entre los hombres, el 24.10% ( $n=97$ ) reportó consumir cigarrillos, mientras que el 75.90% ( $n=305$ ) no lo hace. Aunque el consumo de cigarrillos es bajo en ambos grupos, se observa una mayor prevalencia en hombres que en mujeres. El 44.20% ( $n=189$ ) de las mujeres realiza alguna actividad deportiva, mientras que el 55.80% ( $n=239$ ) no la realiza. En contraste, entre los hombres, el 67.20% ( $n=270$ ) practica deporte, frente a un 32.80% ( $n=132$ ) que no lo hace.

**Tabla 1**  
Características sociodemográficas de la muestra por sexo

Variable	Mujeres (n = 428)		Hombres (n = 402)	
	M	DE	M	DE
Edad	19.68	1.72	19.92	1.79
Promedio académico	86.42	7.24	83.91	7.40
Variable	n	%	n	%
Consumo de alcohol				
Sí	193	45.10	196	48.80
No	239	54.90	206	51.20
Consumo de tabaco				
Sí	90	21.10	97	24.10
No	338	78.90	305	75.90
Realiza deporte				
Sí	189	44.20	270	67.20
No	239	55.80	132	32.80

$N=830$  participantes.

En la tabla 2 se puede apreciar la distribución general de las especialidades desde una perspectiva específica de cada una de las carreras universitarias. En la carrera de Ingeniería Industrial el 73.1% fueron mujeres y el 63.4% hombres. Seguido de la carrera de Ingeniería Eléctrica en donde el 3.3% se representó por mujeres y el 7.0% por hombres. Posteriormente la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales contó con el 14.0% de mujeres y el 7.0% de hombres. La especialidad de Ingeniería Mecánica tuvo el 3.5% de mujeres y el 4.7% de hombres.

De la carrera de Ingeniería Electrónica el 0.7% fueron mujeres, frente al 4.2% de los hombres. En la especialidad de Ingeniería en Materiales el 0.2% fueron mujeres y el 0.5% hombres. En la especialidad de Ingeniería en Gestión Empresarial el 1.6% fueron mujeres y el 2.0% hombres. En la especialidad de Ingeniería en Electrónica y Automatización el 3.5% fueron mujeres y el 11.2% hombres.

**Tabla 2**

Distribución de la especialidad por sexo

Especialidad	Mujeres (n = 428)		Hombres (n = 402)	
	n	%	n	%
Ingeniería Industrial	313	73.1	255	63.4
Ingeniería Eléctrica	14	3.3	28	7.0
Ingeniería en Sistemas Computacionales	60	14.0	28	7.0
Ingeniería Mecánica	15	3.5	19	4.7
Ingeniería Electrónica	3	0.7	17	4.2
Ingeniería en Materiales	1	0.2	2	0.5
Ingeniería en Gestión Empresarial	7	1.6	8	2.0
Ingeniería en Electrónica y Automatización	15	3.5	45	11.2
Total	428	100.0	402	100.0

N=830 participantes.

En la tabla 3, se puede observar que según los valores de la media aritmética las dimensiones mejor percibidas por el estudiantado son la función física (M=85.15), rol físico (M=75.36) y la salud general (M=73.40), que evidencian altos niveles de salud física. La función social, la energía y la salud mental obtuvieron puntuaciones altas, lo que indica que los universitarios tienen buena salud mental.

Respecto al estadístico de Kolmogorov-Smirnov, se observó que ninguna de las variables presentó normalidad. Se procedió a realizar un análisis de la asimetría de las dimensiones y se observó que el rol físico, rol emocional, salud mental, salud general, vitalidad y función social tiene una tendencia hacia la normalidad (Darlington y Hayes, 2017).

Las dimensiones del compromiso académico más importantes de acuerdo al valor de su media aritmética fueron: absorción, vigor y dedicación.

Respecto al análisis de la normalidad se observó que todas las variables del compromiso académico obtuvieron niveles entre 1 y -1 lo cual indica normalidad de las mismas (Darlington y Hayes, 2017).

**Tabla 3**  
Estadísticos descriptivos de las dimensiones del estudio

Variables	Dimensiones	M	DE	Mín. - Máx.	Asimetría	Curtosis	K -S
Calidad de vida	Función física	85.15	24.34	25 - 100	-1.129	-0.451	.000
	Rol físico	75.36	22.15	20 - 100	-0.569	-0.468	.000
	Rol emocional	66.60	21.01	20 - 100	-0.149	-0.535	.000
	Salud mental	58.07	12.24	20 - 100	-0.375	1.394	.000
	Salud general	73.40	22.49	0 - 100	-0.882	0.363	.000
	Dolor corporal	74.94	25.75	0 - 100	-1.225	1.231	.000
	Vitalidad	67.32	23.68	0 - 100	-0.741	-0.006	.000
	Función social	75.54	23.49	0 - 100	-1.027	0.856	.000
Compromiso Académico	Vigor	20.78	6.86	2.00 - 36	0.044	-0.293	.000
	Dedicación	20.04	6.07	1.00 - 30	-0.278	-0.488	.000
	Absorción	21.42	6.99	.00 - 36	-0.101	-0.188	.000

## Análisis de regresión

En la tabla 5 se analiza el efecto de diferentes factores en el vigor de los estudiantes. Los resultados muestran que el modelo funciona bien y es estadísticamente importante [ $F(8, 821) = 16.078, p < .001$ ]. En conjunto, la función social, la salud mental, la salud general, función física, dolor corporal, vitalidad, rol emocional y rol físico logran explicar el 13.5% de los cambios en el vigor de los alumnos.

El factor que más influye positivamente es la salud general [ $\beta = .21, p = 0.00$ ]. Seguido de la vitalidad [ $\beta = .19, p = 0.00$ ], el rol emocional [ $\beta = .11, p = 0.01$ ] y el rol físico [ $\beta = .09, p = 0.03$ ]. De forma negativa el factor que más influye es el dolor corporal [ $\beta = -0.07, p = 0.06$ ] y la función física [ $\beta = -0.06, p = 0.08$ ].

Además, el análisis es confiable porque no hay datos repetidos o redundantes, como lo indican el índice de tolerancia (.858) y el VIF (1.319). Por último, el valor de  $f^2 = .12$  confirma que este modelo tiene una importancia real y moderada para entender el compromiso académico del alumnado.

**Tabla 5**  
Coeficientes del modelo

Modelo	CNE		CE	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	9.20	1.64		5.60	0.00		
Función física	-0.02	0.01	-0.06	-1.73	0.08	0.77	1.30
Rol físico	0.03	0.01	0.09	2.12	0.03	0.59	1.70
Rol emocional	0.04	0.01	0.11	2.69	0.01	0.59	1.68
1 Salud mental	0.03	0.02	0.05	1.26	0.21	0.81	1.24
Salud general	0.06	0.01	0.21	6.03	0.00	0.86	1.17
Dolor corporal	-0.02	0.01	-0.07	-1.89	0.06	0.86	1.17
Vitalidad	0.05	0.01	0.19	5.01	0.00	0.76	1.32
Función social	0.00	0.01	0.00	0.04	0.97	0.77	1.30

a. Predictores: (Constante), función social, salud mental, salud general, función física, dolor corporal, vitalidad, rol emocional, rol físico

b. Variable dependiente: vigor

Nota:  $R^2 = .135$ ,  $F = 16.078$ ,  $gl = 8,821$ ,  $f^2 = .12$

En la tabla 6 se presentan los resultados del modelo de regresión lineal para la dimensión de dedicación, analizada como parte de la calidad de vida del alumnado. El análisis indica que el modelo es estadísticamente significativo [ $F(8, 821) = 14.259$ ,  $p < .001$ ], lo que confirma que las variables utilizadas son adecuadas para explicar este factor. En conjunto, la función social, la salud mental, la salud general, función física, dolor corporal, vitalidad, rol emocional y rol físico logran predecir el 12.2% de la variabilidad en la dedicación de los estudiantes ( $R^2 = .122$ ).

**Tabla 6**  
Coeficientes del modelo

Modelo	CNE		CE	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	8.65	1.47		5.90	0.00		
Función física	0.01	0.01	0.05	1.40	0.16	0.77	1.30
Rol físico	0.03	0.01	0.09	2.18	0.03	0.59	1.70
Rol emocional	0.04	0.01	0.13	3.13	0.00	0.59	1.68
1 Salud mental	0.01	0.02	0.02	0.60	0.55	0.81	1.24
Salud general	0.04	0.01	0.14	4.08	0.00	0.86	1.17
Dolor corporal	-0.01	0.01	-0.03	-0.75	0.45	0.86	1.17
Vitalidad	0.03	0.01	0.13	3.57	0.00	0.76	1.32
Función social	0.01	0.01	0.02	0.65	0.52	0.77	1.30

a. Predictores: (Constante), función social, salud mental, salud general, función física, dolor corporal, vitalidad, rol emocional, rol físico.

b. Variable dependiente: dedicación

Nota:  $R^2 = .122$ ,  $F = 14.259$ ,  $gl = 8,821$ ,  $f^2 = .11$

La variable que más influye positivamente es la salud general [ $\beta = .14, p= 0.00$ ]. Seguido de la vitalidad [ $\beta = .13, p = 0.00$ ]. El rol emocional [ $\beta = .13, p=0.00$ ]. El rol físico [ $\beta = .09, p= 0.03$ ] y la función física [ $\beta = .05, p= 0.16$ ]. De forma negativa el factor que más influye es el dolor corporal [ $\beta = -0.03, p = 0.45$ ].

La fiabilidad del modelo está respaldada por niveles óptimos de tolerancia (.858) y VIF (1.166), que descartan problemas de redundancia entre variables. Finalmente, el valor de .11 ( $f^2$ ) representa un tamaño del efecto moderado en el contexto del estudio.

En la tabla 7 se exponen los resultados del modelo de regresión lineal para la dimensión de absorción, vinculada a la calidad de vida de los estudiantes. El análisis muestra que el modelo es estadísticamente significativo [ $F(8, 821) = 11.005, p < .001$ ], lo cual confirma que las variables independientes función social, salud mental, salud general, función física, dolor corporal, vitalidad, rol emocional y rol físico logran explicar la variable dependiente. En este caso, el conjunto de predictores explica el 9.7% de los cambios en la absorción del alumnado ( $R^2 = .097$ ).

Al igual que en las dimensiones previas, la salud general se posiciona como el factor de mayor peso positivo, con un valor de .172 ( $\beta$ ) y un  $p=0.00$ . El modelo es estadísticamente robusto y libre de redundancias, como lo indican la tolerancia (.858) y el VIF (1.166). Finalmente, el valor de .08 ( $f^2$ ) señala un tamaño del efecto que, aunque es el más bajo de las tres dimensiones, aún mantiene una relevancia práctica de nivel pequeño a moderado.

**Tabla 7**  
Coeficientes del modelo

Modelo	CNE		CE	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	12.89	1.71		7.53	0.00		
Función física	-0.02	0.01	-0.07	-1.73	0.08	0.77	1.30
Rol físico	0.02	0.01	0.07	1.57	0.12	0.59	1.70
Rol emocional	0.05	0.01	0.14	3.17	0.00	0.59	1.68
1 Salud mental	0.01	0.02	0.02	0.63	0.53	0.81	1.24
Salud general	0.05	0.01	0.17	4.80	0.00	0.86	1.17
Dolor corporal	-0.03	0.01	-0.09	-2.59	0.01	0.86	1.17
Vitalidad	0.04	0.01	0.14	3.72	0.00	0.76	1.32
Función social	0.00	0.01	-0.01	-0.15	0.88	0.77	1.30

a. Predictores: (Constante), función social, salud mental, salud general, función física, dolor corporal, vitalidad, rol emocional, rol físico.

b. Variable dependiente: dedicación

Nota:  $R^2 = .097, F = 11.005, gl = 8, 821, f^2 = .08$

En la tabla 8 se presenta el análisis de regresión lineal simple para evaluar el efecto de la calidad de vida sobre el compromiso académico del alumnado. Este modelo global resulta ser significativo [ $F(1, 828) = 68.150, p < .001$ ], lo que demuestra una incidencia de la variable independiente sobre la dependiente. El modelo explica el 7.6% de la variabilidad total observada en el compromiso académico de los estudiantes ( $R^2 = .076$ ). En este análisis, destaca un coeficiente  $\beta$  de .276 y un valor  $t$  de 8.255, indicando que la calidad de vida es un predictor del compromiso académico. Es importante resaltar que el modelo es estadísticamente relevante en cuanto a su estructura, con valores de tolerancia (1.000) y VIF (1.000) que garantizan la ausencia total de errores por redundancia. Finalmente, el tamaño del efecto de .075 ( $f^2$ ) confirma que la influencia de la calidad de vida sobre el compromiso académico tiene una relevancia práctica significativa dentro del ámbito educativo.

**Tabla 8**

Modelo del compromiso académico con calidad de vida.

Variables	R <sup>2</sup>	F(gl)	$\beta$	t	Tolerancia	VIF	f <sup>2</sup>
Modelo 1	.076	68.150(1,828)	.276	8.255	1.000	1.000	.075

a. Predictores: (Constante), calidad de vida

b. Variable dependiente: compromiso académico

Nota: \*\* $p < .001$

Los resultados obtenidos a través de los diversos modelos de regresión lineal permiten concluir que la calidad de vida es un factor determinante y estadísticamente significativo para el compromiso académico del alumnado. De las tres dimensiones analizadas, el Vigor es la que presenta una mayor sensibilidad a la calidad de vida, logrando explicar el 13.5% de su variabilidad. Le sigue la dedicación con un 12.2% y la absorción con un 9.7%. En todos los casos, la salud general se consolidó como la variable de mayor incidencia en el compromiso académico del estudiantado, lo que sugiere que el bienestar físico es importante, seguido de la energía y el entusiasmo académico. A nivel macro, la relación entre la calidad de vida y el compromiso académico confirma que, por cada incremento en el bienestar del estudiante, existe una respuesta positiva y medible en su nivel de entrega institucional.

## DISCUSIÓN

La presente investigación aporta evidencia empírica significativa sobre el efecto de las dimensiones de la calidad de vida en el compromiso académico en el contexto de la educación superior en el estudiantado del TecNM Campus Saltillo, permitiendo un diálogo profundo con la literatura contemporánea. Los resultados obtenidos corroboran la premisa de García-Martínez (2024), quien sitúa a la calidad de vida como un eje transformador del bienestar integral; sin embargo, los hallazgos del presente estudio permiten ir más allá de la conceptualización teórica al establecer una jerarquía de predictores. Mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995) y Diener et al. (2018) proponen una visión multidimensional donde lo psicológico, social y ambiental coexisten con igual

peso, los modelos de regresión lineal múltiple de este estudio revelan que, para el estudiantado mexicano, la salud general es el factor de bienestar con mayor peso predictivo en el compromiso académico ( $\beta = .276, p < .001$ ).

Este hallazgo resulta cardinal, pues posiciona a la estabilidad física y la salud percibida como la infraestructura biopsicosocial indispensable sobre la cual se cimentan los procesos cognitivos y la regulación emocional. Al analizar las dimensiones del compromiso académico propuestas por Schaufeli y Bakker (2004), se observa que la calidad de vida no impacta de manera uniforme en los tres componentes. El hecho de que el vigor sea la dimensión más influenciada ( $R^2 = .135$ ), seguida de la dedicación ( $R^2 = .122$ ) y la absorción ( $R^2 = .097$ ), indica que el bienestar físico actúa primordialmente como el suministro de energía y resiliencia mental que permite al estudiante iniciar y mantener el esfuerzo académico.

Esta relación apoya lo planteado por Salmela-Aro y Upadaya (2020) sobre el riesgo de agotamiento: si el vigor sustentado en la salud física se ve comprometido, el estudiante entra en un estado de vulnerabilidad que precede al cinismo o al abandono escolar, fenómenos ya advertidos por Cobo-Rendón et al. (2022) ante las carencias del sistema educativo mexicano. Asimismo, el modelo global explica el 7.6% de la varianza del compromiso total. Aunque este porcentaje podría parecer moderado, en el campo de las ciencias sociales y bajo la perspectiva de la psicología positiva (Carmona-Halty et al., 2019), es un indicador estadísticamente significativo que demuestra que la calidad de vida es un predictor robusto incluso frente a variables contextuales no controladas, como la precariedad laboral o la desigualdad de género (Pinto-Matta, 2021).

Estos resultados tensionan la visión tradicional de la excelencia académica basada únicamente en el rigor cognitivo, sugiriendo que las instituciones que ignoran la salud física de sus alumnos, tal como proponen García-García y Carrizales-Berlanga (2021), están mermando indirectamente la capacidad de dedicación y absorción de sus estudiantes. Finalmente, la convergencia entre nuestros resultados y las directrices de la UNESCO (2021) y la OECD (2022) es evidente. Si el bienestar físico y percibido constituye el motor principal del entusiasmo escolar, las universidades en México no pueden limitar su rol a la simple formación técnica.

Se requiere una transición hacia políticas de salud estudiantil que, como sugieren Restrepo et al. (2020) y Cobo-Rendón et al. (2020), integren el acompañamiento emocional y físico como parte de la calidad educativa. En conclusión, los datos sugieren que para potenciar el compromiso académico y mitigar el agotamiento, el enfoque debe centrarse en fortalecer la salud general del alumno como la infraestructura biopsicosocial sobre la cual se construye el éxito profesional.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra el uso de formularios en línea que introducen un cierto nivel de riesgo, debido a que aumenta el índice de respuesta por deseabilidad social y respuestas repetidas perdiendo así el nivel de objetividad de algunos participantes. Otra limitación se encuentra en el método de selección de la muestra, se recomienda que para otros estudios se realice un muestreo aleatorio estratificado y se aumente el tamaño muestral para incluir aspectos culturales, escolares y contextuales de la realidad universitaria.

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se concluye de manera determinante que la calidad de vida no es un factor periférico, sino un componente central y predictivo del compromiso académico en el estudiantado universitario de México. El análisis de los datos permite confirmar que el bienestar integral entendido a través de sus dimensiones física, psicológica, social y ambiental opera como la base estructural sobre la cual se construye el entusiasmo, la energía y la persistencia del alumno en su formación profesional.

La significancia estadística del modelo global, que logra explicar el 7.6% de la varianza del compromiso, demuestra que las condiciones de vida del estudiante tienen un impacto real y medible en su vinculación con el entorno universitario, validando la necesidad de transitar de una visión educativa meramente cognitiva hacia una de formación humana integral. Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es la primacía de la salud general como el factor de bienestar con mayor peso predictivo ( $\beta = .276, p < .001$ ).

Esto permite concluir que, en el contexto de la educación superior mexicana, el bienestar físico y percibido constituye el motor principal que impulsa el vigor y la dedicación escolar. Mientras que el discurso académico suele priorizar la motivación intrínseca o las habilidades de estudio, esta investigación pone de manifiesto que sin una salud física sólida y una percepción de bienestar biológico, los recursos psicológicos del estudiante se ven mermados. Por lo tanto, el vigor, dimensión que resultó ser la más influenciada por la calidad de vida ( $R^2 = .135$ ) se consolida como el primer eslabón que se debilita ante entornos académicos altamente exigentes o precarios, funcionando como una señal temprana de alerta antes de que ocurra el agotamiento total o la deserción escolar.

Asimismo, los resultados permiten concluir que el compromiso académico no es un estado estático, sino un constructo dinámico que depende de la interacción constante entre el individuo y su entorno. El hecho de que las dimensiones de dedicación ( $R^2 = .122$ ) y absorción ( $R^2 = .097$ ) también se vean influenciadas positivamente por la calidad de vida, sugiere que un estudiante que percibe un entorno saludable y se siente físicamente capaz, tiende a encontrar mayor sentido en sus estudios y a experimentar estados de concentración profunda. En consecuencia, la excelencia académica deja de ser vista exclusivamente como el resultado del esfuerzo individual para entenderse como un fenómeno condicionado por la calidad del entorno biopsicosocial del alumno. Finalmente, este estudio concluye con una imperativa recomendación institucional: las universidades en México deben asumir un rol activo y corresponsable en la promoción de la salud estudiantil.

No basta con la excelencia en los planes de estudio si no se mitiga el riesgo de agotamiento mediante políticas que contemplen la nutrición, el descanso, la salud mental y la seguridad ambiental. Implementar programas de bienestar integral no debe considerarse un gasto adicional, sino una inversión estratégica para potenciar la permanencia, el rendimiento y la resiliencia del estudiantado. En última instancia, la calidad de vida emerge como el eje transformador que permite convertir la experiencia universitaria de una carga estresante en un proceso de desarrollo humano pleno y sostenible.

Desde una visión general, la población analizada se caracteriza por ser predominantemente joven y por mostrar una distribución etaria semejante entre mujeres y hombres. El consumo de alcohol y tabaco presenta una mayor prevalencia en el grupo masculino; sin embargo, las diferencias observadas respecto al grupo femenino no resultan significativamente marcadas. En relación con la práctica de actividad física, los hombres reportan una participación sustancialmente superior en actividades deportivas en comparación con las mujeres, lo que podría atribuirse a factores de índole cultural, social o a preferencias personales dentro de la muestra estudiada.

## LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

A pesar de la relevancia de los hallazgos obtenidos, es necesario reconocer ciertas limitaciones que delimitan el alcance de este estudio y abren nuevas rutas para futuras investigaciones. En primer lugar, la naturaleza transversal del diseño metodológico impide establecer relaciones de causalidad definitivas. Si bien se identificó que la calidad de vida actúa como un predictor del compromiso académico, no se puede descartar una relación bidireccional donde un alto compromiso y éxito académico también refuerzan la percepción de bienestar del estudiante. Futuras investigaciones de corte longitudinal serían fundamentales para observar cómo evoluciona esta relación a lo largo de los diferentes ciclos de la trayectoria universitaria.

En segundo lugar, el uso de una muestra no probabilística de 830 estudiantes, aunque significativa en número, limita la generalización de los resultados a toda la población universitaria de México. Las disparidades regionales entre el norte, centro y sur del país, así como las diferencias estructurales entre universidades públicas y privadas, podrían matizar el impacto de las dimensiones sociales y ambientales. Se recomienda que estudios posteriores utilicen muestreos aleatorios estratificados que permitan capturar la diversidad socioeconómica y cultural del país de manera más precisa.

Asimismo, aunque el modelo global explicó una varianza estadísticamente significativa, el hecho de que el valor sea del 7.6% sugiere la existencia de otras variables intervinientes que no fueron contempladas en esta fase, tales como la autoeficacia académica, el apoyo docente, la situación laboral del estudiante o el uso de tecnologías de la información. La integración de estas variables en modelos de ecuaciones estructurales permitiría una comprensión más holística del fenómeno.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Juan-Carlos Padilla-Hernández:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

**Jesús-Alberto García-García:** Análisis formal; Escritura - revisión y edición; Metodología; Software.

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que la presente investigación no presenta ningún conflicto de intereses.

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

Los autores declaran que todos los procedimientos se realizaron en estricto cumplimiento de los principios éticos para la investigación médica en seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado por escrito (o virtual) de todos los participantes antes de su inclusión en el estudio, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos

## FINANCIACIÓN

La presente investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro. Los gastos derivados del estudio fueron cubiertos en su totalidad con recursos propios de los autores.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos y materiales que respaldan las conclusiones de este estudio no están depositados en un repositorio público debido a [razones de confidencialidad / restricciones éticas]. Sin embargo, el conjunto de datos anonimizados está disponible a solicitud razonable dirigida al autor de correspondencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2008). *Cuestionario de salud SF-12*. <https://myospain.ser.es/uploads/20195030075011658118.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2022). *La educación superior en México: Informe 2022*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://www.anuies.mx>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2024). *La educación superior en México: Políticas públicas y retos actuales*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://www.anuies.mx/>
- Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/politicas-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., ... Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955–2970. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- Avalos-Latorre, M. L., Ramírez-Cruz, J. C., & Oropeza-Tena, R. (2024). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S-17) en estudiantes mexicanos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 880–892. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.770>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Calleja, N., & Mason, T. A. (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(55), 185–201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659213>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605–617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Vega-Valenzuela, A., Díaz-Mujica, A., & Yáñez-Espinoza, M. (2020). Bienestar subjetivo, compromiso académico y autoeficacia en estudiantes universitarios chilenos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(1), 323–351. <https://doi.org/10.18800/psico.202001.012>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, Academic Motivation, and Adjustment of University Students. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Darlington, R. B., & Hayes, A. F. (2017). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. The Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- De-Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Domínguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Centeno-Leyva, S., Valente, S. N., Lourenço, A. A., Quistgaard-Álvarez, A., & Morales-Velásquez, M. P. (2022). Análisis psicométrico y datos normativos de la UWES en adolescentes peruanos. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), 1–17. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2908>
- Gaibor-González, I. A., Vargas-Espín, A. P., & Rodríguez-Pérez, M. L. (2023). Sentido de vida y engagement académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 997–1007. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.312>

- García-García, J. A., & Carrizales-Berlanga, D. (2021). Health-related quality of life, expectations and academic satisfaction of young college students. *Interacciones*, 7, Artículo e241. <https://doi.org/10.24016/2021.v7.241>
- García-Martínez, I., Landa, J. M. A., & León, S. P. (2024). The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6586. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
- Longfeng, L., Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., ... Gal-Szabo, D. E. (2022). Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement. *Journal of School Psychology*, 94, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.001>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Organización Mundial de la Salud. (1995). Study protocol for the World Health Organization project to develop a quality of life assessment instrument (WHOQOL). *Quality of Life Research*, 2(2), 153–159. <https://iris.who.int/handle/10665/51179>
- Peralta-Rojas, J., Palacios-Garay, J., Tamayo-Huamán, P. J., Rodríguez-Taboada, M. A., & Olivares-Rodríguez, P. C. (2023). Engagement académico y laboral docente: Una revisión bibliográfica. Horizontes. *Revista de Investigación en ciencias de la educación*, 7(27), 35-48. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.495>
- Pinto-Matta, S. S. (2021). *Relación entre engagement académico y rendimiento académico* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13860>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda-Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17–37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros-Martínez-de-Lahidalga, I., & Zuazagoitia-Rey-Baltar, A. (2018). School engagement in students of compulsory secondary education: The influence of resilience, self-concept and perceived social support. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20177>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2020). The schoolwork engagement inventory. Entegy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 36(2), 312–320. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary manual*. Utrecht University. [https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf)
- SEP. (2023). *Programa de educación superior en México 2023-2024*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/22.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- Vilagut, G., Valderas, J. M., Ferrer, M., Garin, O., López-García, E., & Alonso, J. (2008). Interpretación de los cuestionarios de salud SF-36 y SF-12 en España: Componentes físico y mental. *Medicina Clínica*, 130(19), 726-735. [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(08\)72148-1](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(08)72148-1)



# Competencias para atender la diversidad en las aulas: percepciones de docentes ecuatorianos

## Competences for addressing diversity in the classroom: perceptions of Ecuadorian teachers

✉ **Andrea Bejarano-Acosta**

Universidad Casa Grande  
Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-7621-4273>  
[abejarano@casagrande.edu.ec](mailto:abejarano@casagrande.edu.ec)

**José-Daniel Merchán-Naranjo**

Universidad Casa Grande  
Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-8749-4549>  
[jmerchan@casagrande.edu.ec](mailto:jmerchan@casagrande.edu.ec)

Recibido: 10-12-2025

Aceptado: 18-02-2026

Publicado: 09-04-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Bejarano-Acosta, A., & Merchán-Naranjo, J. D. (2026). Competencias para atender la diversidad en las aulas: percepciones de docentes ecuatorianos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3678. <https://doi.org/10.21555/rpp.3678>

---

### Resumen

Este estudio presenta las percepciones de los docentes ecuatorianos sobre sus niveles reales y deseados de competencias de atención de la diversidad (AD) en las aulas. El enfoque fue cuantitativo, con una muestra de 334 docentes de educación inicial hasta bachillerato, quienes llenaron el Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado de atención a la diversidad (CECPAD) de Mena y García (2017). Se aplicaron estadísticos descriptivos, la prueba Z de Wilcoxon para identificar diferencias entre los niveles reales y deseados de competencias docentes (CD), y pruebas de asociación entre variables sociodemográficas y las CD. Los resultados presentan un nivel moderado de competencias reales percibidas y un nivel deseado superior para desarrollar competencias; la diferencia entre los niveles es significativa en todas las CD. Aparecieron escasas asociaciones entre las variables sociodemográficas y las CD. El interés general por desarrollar competencias en AD brinda pautas para identificar necesidades de formación docente. Se recomienda considerar variables relacionadas a las dimensiones de las instituciones educativas que puedan incidir en la percepción docente de CD para la AD.

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



**Palabras clave:** Atención a la diversidad; Competencias docentes; Docencia; Educación inclusiva.

## Abstract

This study presents Ecuadorian teachers' perceptions of their actual and desired levels of competencies for addressing diversity (AD) in the classroom. The approach was quantitative, with a sample of 334 teachers from early childhood to upper secondary education, who completed the *Questionnaire for the Evaluation of Teachers' Competencies for Attention to Diversity* (CECPAD) by Mena and García (2017). Descriptive statistics were applied, along with the Wilcoxon Z test to identify differences between actual and desired levels of teaching competencies (TC), and association tests between sociodemographic variables and TC. The results show a moderate level of perceived actual competencies and a higher desired level for further developing these competencies; the difference between levels is significant across all TC. Few associations were found between sociodemographic variables and TC. The general interest in developing competencies for AD provides guidelines for identifying teacher training needs. It is recommended to consider variables related to the dimensions of educational institutions that may influence teachers' perceptions of TC regarding AD.

**Keywords:** Attention to diversity; Inclusive education; Teaching competences; Teaching practices.

## INTRODUCCIÓN

Asegurar una educación inclusiva, de calidad y equidad que atienda a la diversidad del estudiantado está entre los principales compromisos de los sistemas educativos a nivel mundial (Álvarez-Rementería et al., 2024). Este imperativo consta en declaraciones internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) define la educación inclusiva como el proceso de garantizar la participación y acceso “a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación” (p. 1). La educación inclusiva se enmarca bajo un enfoque de derechos humanos, entendido como la obligación estatal de garantizar educación de calidad para todos (Campa et al., 2020; Álvarez-Rementería et al., 2024).

Un indicador de la calidad educativa, particularmente de la enseñanza, es la atención a la diversidad (AD) del alumnado (Arnaiz y Azorín, 2014). La AD “se centra en garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito, reconociendo y valorando sus diferencias individuales” (Vega y Vico, 2024, p. 10). El profesorado cumple un rol fundamental porque pueden desarrollar capacidades en educación inclusiva (Wilson et al., 2022; Márquez y Moya, 2024). La capacidad docente para la AD depende de su formación inicial y continua, una cultura escolar con concepciones favorables del desarrollo, aprendizaje y diversidad, y un marco normativo nacional que apoye la inclusión educativa (Keppens et al., 2021; Arnaiz et al., 2021).

Ecuador resulta un país relevante para examinar su situación de AD desde la perspectiva del docente, por haberse adherido y ratificado declaraciones y tratados internacionales sobre inclusión. La normativa vigente, desde la Constitución del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2024), el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), entre otras, evidencian el compromiso estatal por la inclusión educativa. Por ello, este estudio explora las competencias percibidas en atención a la diversidad de docentes ecuatorianos de educación inicial, básica y bachillerato, a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tan competentes se perciben los docentes para atender a la diversidad del estudiantado?
2. ¿Qué competencias de atención a la diversidad son deseadas por los docentes para atender a la diversidad?
3. ¿Existen diferencias en la percepción de los docentes sobre sus competencias reales y deseadas según variables sociodemográficas?

Para efectos de este estudio, las competencias reales refieren al nivel que los docentes consideran poseer al momento de responder el cuestionario, mientras que las competencias deseadas corresponden al nivel que estiman necesario para desarrollar buenas prácticas en atención a la diversidad (Mena y García, 2017).

Los resultados de esta investigación proporcionan pautas para el desarrollo de competencias docentes en AD, considerando su importancia para la construcción de espacios educativos inclusivos. Asimismo, permiten identificar necesidades de formación y acompañamiento docente.

## **Educación inclusiva: antecedentes y contexto ecuatoriano**

A nivel global se ha impulsado un cambio de paradigma en los sistemas educativos para pasar de un enfoque homogeneizador a otros de derechos y atención a la diversidad (Sverdlick, 2019; Parrilla, 2002). Esto se ha manifestado en normativas internacionales sobre el acceso universal a la educación, la atención a las necesidades educativas específicas (NEE), y eliminación de barreras para el aprendizaje, como son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990); Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), y Declaración de Incheon y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015).

El Estado ecuatoriano ha ratificado las declaraciones y convenciones internacionales mencionadas, como consta en su normativa nacional. La Constitución de la República del Ecuador (2008) concibe la educación como un derecho humano y por tanto una responsabilidad ineludible e inexcusable del Estado. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2024) plantea como principios de la educación la universalidad, el enfoque en derechos, la flexibilidad, la equidad e inclusión, la calidad y calidez. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) contempla como principios la igualdad de oportunidades, pertinencia, integralidad y autodeterminación.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012) enfatiza cumplir con el derecho a la educación para todas las personas con discapacidad. Plantea la necesidad de capacitar a la comunidad educativa en sus distintos niveles para este fin. Asimismo, el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003) establece que todos los niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que promueva su desarrollo integral.

A nivel ministerial, se han emitido decretos, planes e instrumentos para operar lo dispuesto en las normativas de inclusión educativa. El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) expidió en 2023 el Acuerdo Ministerial No. 2023-00084-A que dispone estrategias de educación inclusiva y responsabilidades de las instancias educativas nacionales, provinciales y locales. Las disposiciones de este y otros acuerdos incluyen orientaciones para atender a todo el alumnado, incluido aquel que presenta NEE, como la discapacidad, las dificultades de aprendizaje, las situaciones de vulnerabilidad social y las altas capacidades intelectuales. Un ejemplo es el *Mapa de la Inclusión* (Ministerio de Educación, 2024) una guía práctica nacional para brindar servicios educativos basados en la igualdad, diversidad y equidad.

El MINEDUC también ha diseñado mecanismos para la formación del docente en educación inclusiva, como es el Plan Nacional de Formación Permanente (2023), para docentes del sector público. Dicho plan incluye el programa “Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo Ecuatoriano”, para orientar la práctica docente en inclusión educativa. Asimismo, la disposición transitoria quincuagésima quinta de la LOEI (2024) dispone que el órgano rector de la política pública de educación superior, en máximo 12 meses, diseñe planes para que las universidades que ofrecen carreras en educación incluyan en sus mallas curriculares contenidos que desarrollen destrezas para trabajar con estudiantado con discapacidad y adaptarse a entornos de aprendizaje inclusivos.

Pese a los avances normativos, existe una amplia brecha entre la ley y lo cumplido en las instituciones educativas (Flores et al., 2024). Este incumplimiento obedece a los siguientes motivos (Albuja et al., 2022; Tárraga et al., 2021; González-Encalada et al., 2024):

- económicos, pues la calidad educativa recibida es dispar según el estrato socioeconómico; de infraestructura, que dificulta acceder a los planteles;
- sociales y actitudinales, que dificultan la socialización y participación de estudiantes con NEE;
- didácticas poco orientadas al aprendizaje y desarrollo integral del estudiantado;
- escasa formación profesional para desarrollar competencias docentes en educación inclusiva.

En este contexto, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas orientadas a la atención a la diversidad puede representar un desafío para los docentes, en tanto exige la articulación de estrategias dentro del aula, además de condiciones institucionales en los planteles educativos, como recursos humanos y materiales, que no siempre están garantizadas.

## Atención a la diversidad y competencias docentes

La atención a la diversidad (AD) parte de reconocer la heterogeneidad del estudiantado y las diversas condiciones personales, sociales y educativas que pueden influir en su aprendizaje, tales como intereses, aptitudes, capacidades, perfiles de aprendizaje, diversidad funcional, género, orientación sexual, situación migratoria, condición socioeconómica, composición familiar, cultura, etnia y religión (Forghani-Arani et al., 2019). En este sentido, el presente estudio asume una concepción amplia de la atención a la diversidad, que no se limita a la discapacidad, sino que considera múltiples factores personales, sociales y educativos que inciden en el aprendizaje. Para Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa propone procesos colaborativos para atender dicha diversidad y eliminar barreras a la participación y aprendizaje estudiantil.

Estos procesos implican reconocer que no existen estudiantes promedios, sino diversos. Resulta trascendental que las instituciones educativas diseñen ambientes de aprendizaje, currículos, procesos de enseñanza y evaluación que sean universales y también flexibles y diferenciados (Blanco, 2009; Alba-Pastor, 2022; Tomlinson e Imbeau, 2023). Conviene promover una sana convivencia entre docentes y estudiantes y entre pares, pues favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Trujillo y Palacio, 2022; Borremans y Spilt, 2022).

Las prácticas inclusivas conllevan desarrollar el aprendizaje activo y la participación del estudiantado en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). Aunque distintos profesionales participan en el diseño de estas prácticas, los docentes cumplen un rol esencial para asegurar equidad y calidad educativa (Arnaiz et al., 2017; Duk et al., 2019; Messiou y Ainscow, 2015). Esto resalta la importancia de desarrollar competencias docentes en la educación inclusiva y AD en ámbitos curriculares, tecnológicos y en protocolos para la intervención con estudiantes (Keppens et al., 2021; Román et al., 2021; Marchesi y Hernández, 2019; Sandoval, 2023; Triviño-Amigo et al., 2022).

Por competencia docente (CD), se entiende las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos para hacer frente a las situaciones relacionadas al proceso de enseñanza - aprendizaje (Zabala y Arnau, 2008). Aunque no existe un consenso sobre las CDs necesarias y suficientes para asegurar una educación inclusiva, diversos estudios han identificado las capacidades y prácticas docentes requeridas, como se ve en la tabla 1.

En relación a las CDs para la educación inclusiva se han diseñado instrumentos para medir el grado de preparación o actitud docente para la AD. Se encuentran el CECPAD de Mena y García (2017) que mide niveles reales y deseados de CDs, como también la escala PIAD de Cardona y Paz (2012) que mide actitudes hacia la inclusión educativa.

Estudios previos han identificado posibles variables sociodemográficas e individuales de los docentes que influyen en las CDs para la AD. El género del docente estaría asociado con las CD (Vallejo et al., 2019). Los años de experiencia docente también parecen incidir en las CDs (Lao et al., 2022). Rangel-Baca (2021) identificó una asociación positiva entre las CD y el tiempo laborado en la institución educativa del docente. No obstante, otros estudios no evidencian diferencias entre docentes expertos y principiantes al aplicar prácticas inclusivas en el aula (Schwab y Alnahdi, 2020; Vallejo et al., 2019).

Pacheco et al. (2023), encontraron una relación positiva entre CDs de AD y nivel de formación docente. También, la escasa formación inicial y continua del docente en AD incide en su aplicación en el aula (Galán-Arroyo y Rojo, 2023; Muntaner-Guasp et al., 2021; Muñoz-Rey, 2021; UNESCO, 2020; Comino et al., 2017). Sin embargo, los docentes de educación inicial y primaria reciben más formación en didáctica, lo que facilita la AD (Triviño-Amigo et al., 2022).

**Tabla 1**

*Clasificación de competencias docentes para la educación inclusiva y atención a la diversidad*

Autores	Competencias docentes
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022)	Valorar la diversidad del alumnado Apoyar a todo el alumnado Trabajar en equipo Desarrollo profesional personal y colaborativo
Mena y García (2017)	Académicas Didácticas Organizativas Comunicativas Integradoras Evaluadoras
Fernández-Batanero (2013)	Tutorización Comunicación Gestión de metodologías activas de enseñanza -aprendizaje Acomodación de la enseñanza y adecuación de materiales Atención a las familias
Alegre (2010)	Capacidad: 1) reflexiva; 2) medial; 3) de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula; 4) de ser tutor y mentor; 5) promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales; 6) de comunicarse e interactuar; 7) proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo; 8) de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje; 9) de motivar e implicar con metodología de proyectos al alumnado; 10) de planificar su mejora continua.
Arnesen et al. (2009)	Conocimiento y comprensión de la diversidad Comunicación y relaciones Gestión de aula y enseñanza

*Nota:* Elaboración propia a partir de diversos autores.

Finalmente, las actitudes individuales hacia la AD y la percepción de autoeficacia aparecen como variables que inciden en las CD para la AD (Forlin y Sin, 2017; Schwab y Alnahdi, 2020; Chow, 2023). Existe mayor predisposición del docente para aplicar prácticas inclusivas si hay más presencia de comunicación y colaboración en la escuela (Chow, 2023). Los maestros que se perciben poco preparados para ofrecer AD terminan desarrollando pocas competencias en las aulas (Sánchez et al., 2021).

## METODOLOGÍA

Este estudio cuantitativo y de alcance exploratorio-descriptivo, responde a tres objetivos derivados de las preguntas de investigación: a) identificar la autopercepción de los docentes de su actual nivel de competencia para la atención a la diversidad (AD) en el aula; b) identificar el nivel deseado de competencias en AD; y c) explorar diferencias en la autopercepción de competencias reales y deseadas según variables sociodemográficas, presentadas en la tabla 2.

### Participantes y muestra

En el estudio participaron 334 docentes. El muestreo fue intencional y no probabilístico. El criterio de selección fue que el docente enseñe en los siguientes niveles de educación en Ecuador: educación inicial, educación general básica y bachillerato. La Tabla 2 presenta la información sociodemográfica de los docentes.

**Tabla 2**  
*Caracterización sociodemográfica de los docentes*

Características	f	%
Edad	25 años o menos	6,6%
	26 y 35 años	30,8%
	36 y 45 años	30,8%
	46 y 55 años	26,6%
	56 años o más	5,1%
Sexo	Mujer	78,1%
	Hombre	21,9%
Nivel formativo alcanzado	Bachillerato	2,1%
	Técnico tecnológico superior	4,5%
	Licenciatura o ingeniería	58,4%
	Maestría	34,1%
	Doctorado	0,9%
Financiamiento de institución educativa	Público	55,1%
	Fiscomisional	3,3%
	Privado	41,6%
Nivel educativo que enseñan*	Educación Inicial	17,1%
	Educación General Básica (EGB)	70,4%
	Bachillerato	31,7%
Tiempo de experiencia docente	1 a 5 años	27,5%
	6 a 10 años	28,7%
	11 a 15 años	18,6%
	16 a 20 años	10,2%
	21 años o más	15%

\*Nota: varios docentes enseñaban simultáneamente en más de un nivel educativo.

## Instrumento de recolección de datos

Se aplicó el Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado de atención a la diversidad (CECPAD), de Mena y García (2017), que evalúa la formación del profesorado para la AD. El cuestionario tiene validez y fiabilidad para replicarse en otros estudios (Mena y García, 2017). Docentes expertos en educación inclusiva de la Universidad Casa Grande adaptaron las preguntas para ajustarlas a la práctica docente ecuatoriana.

El cuestionario tiene 72 ítems con opciones de respuesta en escala Likert (1, nada; 2, poco; 3, moderadamente; 4, bastante; y 5, mucho). Mide el nivel real percibido, o “el grado de adquisición de cada competencia que [el docente] considera poseer actualmente” (Mena y García, 2017, p. 1), y el nivel deseado, o el grado de competencia que desea tener.

El CECPAD mide seis tipos de competencias: académicas (7 ítems), didácticas (22 ítems), organizativas (14 ítems), comunicativas (8 ítems), integradoras (10 ítems) y evaluadoras (11 ítems).

- Las competencias académicas refieren a la formación y actualización del docente en AD, incluyendo el conocimiento de marcos teóricos, normativos y recursos especializados.
- Las competencias didácticas se vinculan con la planificación, adaptación e implementación de procesos de enseñanza–aprendizaje que respondan a las características del alumnado.
- Las competencias organizativas comprenden la gestión del aula, los recursos, el tiempo y los agrupamientos para favorecer la participación y el aprendizaje.
- Las competencias comunicativas implican la interacción efectiva con estudiantes, familias y otros profesionales, así como la promoción de la participación y expresión del alumnado.
- Las competencias integradoras aluden a la capacidad de implementar prácticas inclusivas basadas en la enseñanza equitativa, la convivencia y el apoyo a estudiantes en los tiempos y formas requeridos.
- Las competencias evaluadoras se relacionan con el diseño y aplicación de procesos de evaluación flexibles, formativos y ajustados a las características del estudiantado.

En cada ítem encuestado se registra el nivel real percibido y deseado de desarrollo de la competencia. También recopila información sociodemográfica mencionada en la tabla 2: sexo, edad, nivel formativo alcanzado, financiamiento del plantel educativo y años de experiencia docente.

## Recolección de datos

El acercamiento con los docentes fue mediante un Programa de Actualización Pedagógica de la Universidad Casa Grande (UCG) realizado en 2023. El cuestionario se aplicó al finalizar el programa mediante la plataforma Google Forms.

## Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa SPSS Statistics versión 25. Para el primer y segundo objetivo, se obtuvo el puntaje total de los niveles reales y deseados tanto generales como por competencias, al sumar los ítems del CECPAD respectivos. Sobre esos valores se obtuvieron promedios ( $\bar{X}$ ), al dividir el puntaje para el total de ítems general y por competencias, desviaciones típicas (DT) y medianas (M). En cada ítem, se obtuvo la mediana (M), moda (Mo) y percentiles 25, 50 y 75. Se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon para observar diferencias significativas entre los promedios de niveles reales y deseados. Se escogió dicha prueba pues los valores no siguen una distribución normal; la prueba Kolmogorov-Smirnov arrojó un valor  $p. <0,05$  en el promedio de niveles reales y deseados general y por competencias.

Para el tercer objetivo, se realizaron tablas de contingencia para identificar cómo las respuestas a los ítems se comportan según las variables sociodemográficas. En los ítems sociodemográficos nominales (sexo, sostenimiento del plantel, financiamiento del plantel y nivel educativo que enseña), se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis que observa diferencias en grupos independientes. En ítems ordinales (edad, nivel formativo alcanzado, años de experiencia), se aplicó d de Somers.

## Consideraciones éticas

Los capacitadores del Programa de Actualización Pedagógica informaron a los docentes sobre el uso de los datos recopilados con el CECPAD. Los participantes asintieron y acordaron llenar el cuestionario. Se resguardó la confidencialidad de los participantes y del plantel educativo donde trabajan.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presentan los resultados generales de las percepciones de competencias reales y deseadas de AD del CECPAD. Los promedios de los niveles deseados son superiores a los reales, sugiriendo un interés de los docentes por desarrollar competencias en AD. La tabla 3 detalla mediana, mediana, desviación estándar y prueba no paramétrica de Wilcoxon.

**Tabla 3**  
Estadísticos descriptivos y Z de Wilcoxon

Competencias	Nivel	$\bar{X}$	M	DT	Wilcoxon	
					Z	p
General	Real	3,83	3,85	0,03697	-11,26	,001
	Deseado	4,30	4,50	0,03987		
Académicas	Real	3,21	3,14	0,04688	-10,32	,001
	Deseado	3,84	4,00	0,05390		

Competencias	Nivel	$\bar{X}$	M	DT	Wilcoxon	
					Z	p
Didácticas	Real	3,85	3,94	0,04055	-10,51	,001
	Deseado	4,33	4,72	0,04231		
Organizativas	Real	3,82	3,92	0,04256	-10,20	,001
	Deseado	4,29	4,64	0,04545		
Comunicativas	Real	4,01	4,00	0,03866	-9,02	,001
	Deseado	4,36	5,00	0,04464		
Integradoras	Real	3,97	4,00	0,04071	-10,03	,001
	Deseado	4,40	5,00	0,04227		
Evaluadoras	Real	3,58	3,63	0,03797	-14,90	,001
	Deseado	4,42	5,00	0,04185		

Nota: datos tomados del trabajo de campo.

Resaltan las competencias académicas reales ( $\bar{X}=3,21$ , DT=0,036) por tener el promedio más bajo y las comunicativas reales ( $\bar{X}=4,01$ , DT=0,038) por ser el más alto. El nivel real de las competencias didácticas ( $\bar{X}=3,85$ , DT=0,040), organizativas ( $\bar{X}=3,82$ , DT=0,042) e integradoras ( $\bar{X}=3,97$ , DT=0,040) son altas en comparación con las competencias evaluadoras ( $\bar{X}=3,58$ , DT=0,037). Los docentes perciben fortalezas en las competencias comunicativas, didácticas, organizativas e integradoras.

Al comparar con los niveles deseados de competencias, resalta una diferencia de 0,63 puntos entre el nivel real y deseado de las competencias académicas ( $\bar{X}=3,84$ , DT=0,053). También se observa una diferencia de 0,84 puntos entre el nivel real y deseado de las competencias evaluadoras ( $\bar{X}=4,42$ , DT=0,041). Esto sugiere un mayor interés de los docentes por fortalecer ambas competencias específicas. Los valores promedios de los niveles deseados se sitúan en puntuaciones superiores a 4, excepto las competencias académicas. La prueba de rangos con signo de Wilcoxon reporta que la diferencia entre niveles reales y deseados es significativa, a nivel general y por competencias.

### Competencias académicas

Los docentes perciben mayor nivel de competencias académicas reales en el ítem “Gestionar su formación y actualización en AD” (M=4,00; Mo=4). Los demás ítems presentan medianas y modas situadas en 3,00. Las competencias académicas más deseadas son: “Recibir formación continua y permanente sobre AD” (M=4,00; Mo=5); “Conocer libros y materiales de AD” (M=4,00; Mo=5); “Recibir formación del Ministerio de Educación en AD” (M=4,00; Mo=5); “Conocer legislación ecuatoriana sobre AD” (M=4,00; Mo=5); “Conocer legislación internacional sobre AD” (M=4,00; Mo=5); y “Gestionar su formación y actualización en AD” (M=4,00; Mo=5). Los demás ítems de niveles deseados poseen medianas y modas de valor 4.

La prueba Kruskal Wallis presentó diferencias significativas entre el promedio de Competencias académicas deseadas y Enseñar en Bachillerato ( $X^2(1) = 4,494$ ,  $p=0,034$ ). Asimismo, entre el nivel real del ítem “Recibir formación inicial en AD” con el sostenimiento del plantel ( $X^2(2) = 7,282$ ,  $p=0,26$ ) y ser docente de educación inicial ( $X^2(1) = 4,499$ ,  $p=0,34$ ). También, en enseñar bachillerato con el nivel real del ítem “Conocer legislación internacional sobre AD” ( $X^2(1) = 3,713$ ,  $p=0,30$ ) y el nivel deseado del ítem “Recibir formación del Ministerio de Educación en AD” ( $X^2(1) = 3,629$ ,  $p=0,047$ ).

La prueba d de Somers presentó asociaciones muy leves pero significativas en: el promedio de competencias académicas reales y el nivel formativo de los docentes ( $d=0,099$ ,  $p=0,049$ ); el nivel educativo y el nivel real de los ítems “Conocer libros y materiales de AD” ( $d=0,107$ ,  $p=0,025$ ) y “Gestionar su formación y actualización en AD” ( $d=0,109$ ,  $p=0,024$ ). El tiempo de experiencia docente está levemente asociado con el nivel real de “Conocer libros y materiales de AD” ( $d=0,099$ ,  $p=0,025$ ) y “Gestionar su formación y actualización en AD” ( $d=0,100$ ,  $p=0,029$ ).

En los niveles deseados, surgen asociaciones entre nivel formativo y “Conocer libros y materiales sobre AD” ( $d=0,094$ ,  $p=0,49$ ) y “Gestionar su formación y actualización en AD” ( $d=0,101$ ,  $p=0,35$ ). También, en enseñar bachillerato y “Recibir formación por parte del Ministerio de Educación” ( $X^2(1) = 3,629$ ,  $p=0,047$ ).

## Competencias didácticas

Los resultados de los ítems del nivel real de competencias didácticas presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Destacan los siguientes ítems con valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y de 5,00 en el percentil 75: “Utilizar un vocabulario adecuado para asegurar la comprensión” y “Promover el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes que lo necesitan sean ayudados por sus compañeros”.

20 de los 22 ítems niveles deseados presentan una mediana (M) de 5,00, y una moda (Mo) de 5,00 en los 22 ítems. En 20 de los 22 ítems se presenta un valor de 4,00 en el percentil 25, y de 5,00 en los percentiles 50 y 75. Esto sugiere un incrementado interés de los docentes participantes por desarrollar estas competencias.

La prueba Kruskal Wallis presentó diferencias significativas respecto a la docencia en educación inicial y el nivel deseado de Regular la cantidad de contenido ( $X^2(1) = 4,082$ ,  $p=0,043$ ), “Desarrollar diversas metodologías para atender a las características individuales” ( $X^2(1) = 4,644$ ,  $p=0,031$ ), y “Priorizar aprendizajes prácticos y funcionales” ( $X^2(1) = 4,372$ ,  $p=0,037$ ).

También hay diferencias entre el nivel real de “Promover el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes que lo necesitan sean ayudados por sus compañeros”, con los docentes de educación general básica ( $X^2(1) = 4,016$ ,  $p=0,045$ ) y bachillerato ( $X^2(1) = 4,907$ ,  $p=0,027$ ). Asimismo, aparecen diferencias en los docentes de bachillerato y los niveles deseados de “Regular la cantidad de contenido” ( $X^2(1) = 4,179$ ,  $p=0,041$ ), y “Desarrollar diversas metodologías para atender a las características individuales” ( $X^2(1) = 4,003$ ,  $p=0,045$ ).

Se encontraron diferencias entre el sostenimiento del plantel y el nivel real del ítem “Promover el aprendizaje colaborativo, para que los estudiantes que lo necesitan sean ayudados por sus compañeros” ( $X^2(1) = 9,624$ ,  $p = 0,008$ ). Los resultados de la prueba d de Somers no reflejaron asociaciones significativas entre las competencias didácticas y las variables sociodemográficas.

## Competencias organizativas

Las respuestas en los ítems reales de competencias organizativas presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. 11 de los 14 ítems presentan valores de 3,00, 4,00 y 5,00 en los percentiles 25, 50 y 75, respectivamente. En contraste, los ítems “Organizar el aula con distintos espacios fijos”; “Formar grupos de aprendizaje heterogéneos”; e “Identificar que la escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todos”, poseen valores de 3,00 en el percentil 25 y valores de 4,00 en los percentiles 50 y 75. En estos ítems aparece un menor nivel de competencia percibida.

Todos los ítems que evalúan el nivel deseado de competencias presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 5,00. Además, los ítems poseen un valor de 4,00 en el percentil 25, y 5,00 en los percentiles 50 y 75. Esto indica un alto interés de los docentes en desarrollar competencias organizativas.

Los resultados de la prueba Kruskal Wallis identifican diferencias significativas entre enseñar en educación inicial y el nivel deseado de “Identificar que la escuela cuenta con condiciones de accesibilidad para todos” ( $X^2(1) = 3,938$ ,  $p = 0,047$ ). También entre enseñar en bachillerato y los niveles reales de “Utilizar los espacios, de forma flexible, en función de la actividad” ( $X^2(1) = 4,364$ ,  $p = 0,037$ ); y “Organizar el aula con distintos espacios fijos” ( $X^2(1) = 3,959$ ,  $p = 0,047$ ). No hubo asociaciones entre los ítems de competencias organizativas y las variables analizadas con la prueba d de Somers.

## Competencias comunicativas

Las respuestas a los ítems de niveles reales de competencias comunicativas presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Sobresalen 4 ítems con valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y de 5,00 en el percentil 75: “Permitir que los alumnos expresen libremente sus ideas y opiniones”; “Trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela”; “Gestionar las opiniones y voces de los alumnos”; y “Facilitar que mis estudiantes se expresen a través de diversas y formas y medios de expresión”. Se observan mayores niveles percibidos de competencia en estos ítems.

Aparece una mediana (M) y moda (Mo) de 5,00 en los ítems de niveles deseados de competencias comunicativas. Se presenta un valor de 4,00 en el percentil 25, y de 5,00 en los percentiles 50 y 75. Esto indica un alto interés del profesorado por desarrollar este tipo de competencias.

Se identifica una diferencia significativa entre enseñar en educación inicial respecto a enseñar a otros subniveles y el nivel deseado del ítem “Ser flexible con el profesorado para ejecutar actividades y planteamientos que surgen del diálogo” ( $X^2(1) = 4,305$ ;  $p = 0,038$ ). Además, existen diferencias entre enseñar en educación general básica y el

nivel real de “Permitir que los alumnos expresen libremente sus ideas y opiniones” ( $X^2(1)=4,293$ ;  $p=0,038$ ). También entre enseñar en bachillerato y el nivel real de “Informar a los representantes y docentes de los siguientes años sobre los resultados educativos de los estudiantes” ( $X^2(1)=5,456$ ;  $p=0,020$ ).

Además, aparece una asociación leve pero significativa entre el nivel real del ítem Informar a los representantes y docentes de los siguientes años sobre los resultados educativos de los estudiantes con la edad ( $d = 0,105$ ;  $p=0,024$ ), y con el tiempo de experiencia docente ( $d = 0,092$ ;  $p=0,044$ ).

## Competencias integradoras

Las respuestas en los ítems reales de competencias integradoras presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Resaltan cuatro ítems con valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y de 5,00 en el percentil 75: “Utilizar conocimientos previos de estudiantes para crear situaciones de aprendizaje”; “Transmitir a estudiantes la idea que la convivencia es una tarea de todos”; “Facilitar el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos; y Reforzar y atender estudiantes con dificultades y a los brillantes”.

La mediana (M) y moda (Mo) de los diez ítems de niveles deseados de competencias integradoras es de 5,00 y también poseen valor de 4,00 en el percentil 25 y de 5,00 en los percentiles 50 y 75. Sugiere un alto interés de los docentes encuestados por desarrollar esta clase de competencias.

Se presenta una diferencia entre el sexo de los docentes y el nivel real del ítem “Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje” ( $X^2(1) = 4,392$ ;  $p=0,036$ ). Asimismo, aparecen diferencias entre los docentes que imparten bachillerato con el nivel real de los ítems “Soy capaz de atender racionalmente la diversidad áulica, aplicando el principio de equidad” ( $X^2(1)=4,405$ ;  $p=0,036$ ); “Facilitar el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos” ( $X^2(1)= 4,057$ ;  $p=0,044$ ); e “Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de aprendizaje” ( $X^2(1) = 6,066$ ;  $p=0,014$ ).

Una leve y significativa asociación positiva aparece entre la edad y el nivel real del ítem “Transmitir a estudiantes la idea que la convivencia es una tarea de todos” ( $d = 0,112$ ;  $p=0,019$ ). Igualmente, en los años de experiencia docente y el ítem antes mencionado ( $d=0,112$ ;  $p=0,028$ ). Además, en el nivel formativo alcanzado por el docente y el ítem “Utilizar conocimientos previos de estudiantes para crear situaciones de aprendizaje” ( $d=0,091$ ;  $p=0,046$ ).

## Competencias evaluadoras

Nueve de los once ítems del nivel real de competencias evaluadoras presentan una mediana (M) y moda (Mo) de 4,00. Aparecen valores de 3,00, 4,00 y 5,00 en los percentiles 25, 50 y 75, respectivamente. Resalta el ítem “Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado” por sus valores de 3,00 en el percentil 25 y 4,00 en los percentiles 50 y 75. Esto sugiere un menor nivel de competencia percibida. También destaca el ítem Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todos los estudiantes, especialmente quienes presentan necesidades educativas

especiales. Contrario al anterior, este ítem posee valores de 4,00 en los percentiles 25 y 50 y 5,00 en el percentil 75.

La mediana (M) y moda (Mo) de los ítems de niveles deseados es de 5,00; el percentil 25 es de 4,00 y los percentiles 50 y 75 presentan valores de 5,00. Esto sugiere un interés general del profesorado por desarrollar competencias evaluadoras.

La prueba Kruskal Wallis presentó diferencias significativas entre el sostenimiento del plantel con el nivel deseado de competencias evaluadoras ( $X^2(2) = 7,705$ ;  $p=0,021$ ), y con el nivel deseado del ítem “Soy éticamente correcto a la hora de evaluar a todo el alumnado” ( $X^2(2)=6,206$ ;  $p= 0,045$ ). También aparece una diferencia significativa entre los docentes de bachillerato con el nivel real de los ítems “Soy capaz de diferenciar cuando un estudiante requiere una evaluación especializada” ( $X^2(1) = 5,802$ ;  $p= 0,016$ ), “Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado” ( $X^2(1)=4,493$ ;  $p=0,34$ ); “Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación” ( $X^2(1)=5,654$ ;  $p=0,017$ ); y «Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en el aula con todos los estudiantes, especialmente quienes presentan necesidades educativas especiales” ( $X^2(1)= 4,487$ ;  $p=0,034$ ).

Aparecen leves y significativas asociaciones entre la edad y el nivel real de los ítems “Recojo información de forma periódica para evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes” ( $d=0,100$ ;  $p=0,030$ ); y “Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación” ( $d=0,100$ ;  $p=0,030$ ). También en los años de experiencia docente y el nivel real de los ítems: “Realizo una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos de todo el alumnado” ( $d=0,127$ ;  $p=0,012$ ); “Recojo información periódica para evaluar los procesos de aprendizaje de todos mis estudiantes” ( $d=0,121$ ;  $p=0,016$ ); y “Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación” ( $d=0,118$ ;  $p=0,015$ ). Asimismo, en el nivel formativo alcanzado y el nivel deseado del ítem “Evalúo los procesos de enseñanza y el desarrollo de mi práctica docente ejercida con todo el alumnado” ( $d=0,104$ ;  $p=0,031$ ).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio exploró los niveles reales y deseados de competencias docentes (CD) en atención a la diversidad (AD) y se realizó una asociación de los ítems con variables sociodemográficas. Los profesores encuestados desean mayores niveles de competencias para implementar buenas prácticas de AD. La diferencia entre los niveles reales y deseados de todas las competencias son significativas. Esto coincide con estudios previos en que los docentes manifiestan necesidades formativas, aunque perciban tener algunas CDs de AD (Márquez y Moya, 2024; Sandoval, 2023).

Las competencias con mayor interés por desarrollar son las comunicativas, integradoras y evaluadoras. Las competencias comunicativas refieren a la interacción satisfactoria del docente con estudiantes, familiares y colegas (Mena y García, 2017). Los hallazgos aluden a Chow (2023), quien identificó que los docentes están más predisuestos a desarrollar prácticas inclusivas cuando hay más comunicación y colaboración en la escuela.

Las competencias integradoras abarcan capacidades que favorezcan la convivencia escolar y la enseñanza equitativa (Mena y García, 2017). El interés docente por mejorar estas competencias coincide con Sandoval (2023) quien recomienda aterrizar la formación en competencias para la AD en ámbitos curriculares, uso de recursos tecnológicos y el relacionamiento con el estudiante. De igual manera, la escasa CD percibida para afrontar conflictos y promover la convivencia en el aula aparece en estudios como el de Borremans y Spilt (2022).

Conviene interpretar los resultados de las competencias evaluadoras junto con las didácticas y organizativas, al ser complementarias para diseñar, ejecutar y hacer seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje (Mena y García, 2017). Dichas competencias permiten flexibilizar la enseñanza, diseñar modelos evaluativos diversos, agrupar y distribuir el aula (Sandoval, 2023; Tomlinson e Imbeau, 2023). De las tres competencias mencionadas, aparecen mayores diferencias entre los niveles reales y deseados en competencias didácticas y evaluadoras. Esto argumenta la complementariedad específica de estas competencias, incluyendo las organizativas. Además, diversos estudios concluyen en la necesidad de mayor formación sobre diseños curriculares y enfoques pedagógicos flexibles, así como en técnicas de evaluación inclusiva (Márquez y Moya, 2024; Sandoval, 2023; Schwab y Alnahdi, 2020; Muntaner-Guasp et al., 2021).

Resaltan también las competencias académicas, didácticas y evaluadoras por la diferencia entre el nivel real y deseado. Las competencias académicas consideran la formación inicial y continua en AD, los conocimientos del marco normativo, y la autogestión para la formación (Mena y García, 2017). La diferencia entre el nivel real y el deseado coincide con hallazgos previos que indican que la formación inicial del profesorado no basta para su práctica profesional en materia de AD (Galán-Arroyo y Rojo, 2023; Sandoval, 2023; Sánchez et al., 2021; Vallejo et al., 2019; Triviño-Amigo et al., 2022). Esto sugiere la pertinencia de examinar la incorporación de experiencias prácticas en la formación inicial y continua del profesorado.

De las pocas asociaciones encontradas, resaltan aquellas entre las competencias didácticas reales y deseadas y enseñar en los subniveles de educación inicial y general básica. Esto coincide con estudios que encuentran que los docentes de educación infantil y primaria se perciben más competentes para la enseñanza inclusiva, que los docentes de educación secundaria (Márquez y Moya, 2024; Schwab y Alnahdi, 2020). Una posible explicación es que la formación profesional en educación inicial y primaria tiene un mayor componente de aprendizaje de la didáctica, que favorece la enseñanza de las asignaturas (Triviño-Amigo et al., 2022).

No se encontraron asociaciones significativas entre los años de experiencia profesional y las competencias reales y deseadas. Mientras algunos estudios encuentran asociación con esta variable (Lao et al., 2022; Rangel-Baca, 2021), otros no identifican diferencias entre docentes expertos y principiantes en desarrollar prácticas inclusivas en el aula (Schwab y Alnahdi, 2020; Vallejo et al., 2019). Esto sugiere que los años de experiencia profesional, por sí solos, no inciden en el nivel percibido de competencias de AD. En cambio, debe pensarse que esta experiencia profesional ocurre en instituciones educativas que representan un espacio de formación teórico-práctica y de desarrollo de CDs. Conviene consi-

derar las culturas, políticas y prácticas como variables institucionales, es decir: enfoques pedagógicos, colaboración profesional y apoyo de especialistas (Booth y Ainscow, 2015).

En relación con las preguntas de investigación planteadas, los resultados permiten identificar, en primer lugar, que los docentes se perciben con un nivel moderado de competencias para atender la diversidad del estudiantado. En segundo lugar, se evidencia que el nivel de competencias deseado es superior al nivel real percibido, lo que pone de manifiesto una brecha entre la preparación actual y las exigencias que los propios docentes reconocen como necesarias para desarrollar buenas prácticas de atención a la diversidad. Esta necesidad de fortalecimiento se concentra especialmente en las competencias comunicativas, integradoras y evaluadoras. Finalmente, no se identifican asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas y la percepción de competencias, lo que sugiere que factores como la edad o los años de experiencia no explican, por sí solos, las diferencias en la preparación docente para la atención a la diversidad.

Los hallazgos de este estudio permiten, además, identificar necesidades específicas de formación docente en atención a la diversidad, lo que refuerza la importancia de diseñar procesos de formación inicial y continua que integren no solo contenidos conceptuales, sino también estrategias prácticas orientadas a su implementación en el aula.

En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar futuras investigaciones que examinen la influencia de variables propias del contexto institucional. Se sugiere analizar en qué medida la formación profesional inicial incorpora componentes prácticos para el desarrollo de CDs de AD. Asimismo, resulta pertinente explorar cómo factores como la cultura institucional, la colaboración profesional y el enfoque de las autoridades escolares sobre la educación inclusiva, inciden en la adquisición de prácticas de AD. Del mismo modo, es relevante considerar la participación de otros actores de la comunidad educativa para comprender de manera más integral los desafíos asociados al desarrollo de estas competencias. Este tipo de estudios puede aportar evidencia clave para identificar posibles determinantes del desarrollo de competencias para la AD, así como orientar a las universidades en el diseño de programas de formación docente y a las instituciones educativas en la implementación de ajustes institucionales pertinentes.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Andrea-Daniela Bejarano-Acosta:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

**José-Daniel Merchán-Naranjo:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

## CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

Los docentes investigadores firmaron una carta de compromiso ético institucional. Este compromiso contempla, entre otros aspectos, la protección del derecho a la confidencialidad y a la protección de datos de los participantes, así como el carácter voluntario de su participación.

El cuestionario utilizado para la recolección de datos fue adaptado de modo que no se revele la identidad de los participantes.

La participación en el cuestionario fue estrictamente voluntaria y confidencial, por lo que los participantes tuvieron la libertad de decidir si lo completaban o no.

## FINANCIACIÓN

La investigación no recibió fondos o financiamiento de ningún tipo.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos de la investigación no constan en ningún repositorio de datos de acceso público. En caso de requerirse la información, se puede solicitar al correo de los autores.

## REFERENCIAS

- Acuerdo Ministerial No. 2023-00084-A. (2023, 6 de diciembre). *Reglamento de Calificación, Recalificación de la discapacidad y certificación de condición discapacitante*. Ministerio de Educación de la República del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>
- Alba-Pastor, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones SM.
- Albuja, D., Buele, M., Estupiñán, A., & Villacis, J. (2022). El sistema educativo ecuatoriano y su deficiencia en la inclusión educativa. *AlfaPublicaciones*, 4(1), 132–143. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.147>
- Alegre, O. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eduforma.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., & Arandia, M. (2024). La Formación Continua del Profesorado para la Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 41-58. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795/0>

- Arnaiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 227-245. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & de Haro, R. (2021). Teacher training for the construction of classrooms open to inclusion. *Revista de Educación*, (393), 35-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arnesen, A., Allan, J., & Simonsen, E. (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Council of Europe.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. Tedesco, & C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Santillana.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI / FUHEM.
- Borremans, L., & Spilt, J. (2022). Development of the competence measure of individual teacher-student relationships (COMMIT): Insight Into the Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Pre-service Teachers. *Frontiers in Education*, 7, Artículo 831468. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.831468>
- Campa, R., Valenzuela, B., Guillén, M., & Campa, M. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72-94. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Cardona, M., & Paz, C. (2012). *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*. Universidad de Alicante.
- Chow, W. (2023). Examining factors influencing teachers' intentions in implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 376-388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12632>
- Código de la Niñez y Adolescencia. Ley 100*. Registro Oficial 737 de 3 de enero de 2003 (Ecuador). <http://www.annaobserva.org/observatorio/ecuador-ley-n-100-codigo-de-la-ninez-y-adolescencia/>
- Comino, Y., Cáceres, M., Aznar, I., Ágreda, M., & Hinojo, M. (2017). Detección de necesidades formativas en docentes, respecto a la inclusión educativa, desde su propia praxis profesional. En A. Palomares (Coord.), *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 267-280). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. [http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (2006, 13 de diciembre). Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- Fernández-Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- Flores, E., Flores, S., & Flores, A. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1085-1093. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1936>
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms* (OECD Education Working Papers No. 198). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8e22c39c-en>
- Forlin, C., & Sin, K. (2017). In-service teacher training for inclusion. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.161>
- Galán-Arroyo, C., & Rojo, J. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Inclusiones*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.58210/inclu3508>
- González-Encalada, A., Sarango-Quezada, B., & Morocho-Uguña, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553-573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Keppens, K., Consuegra, E., de Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 314-332. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167>
- Lao, S., Hernández-Soto, R., Peñalver-García, D., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Atención a la diversidad y Atención Temprana: perspectiva del profesorado de Educación Infantil. *REI-DOCREA*, 11(5), 58-72. <https://doi.org/10.30827/Digibug.72332>
- Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial Suplemento 796 de 25 de septiembre de 2012 (Ecuador). <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/257/registro-oficial-7962012-ley-organica-discapacidades>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento No. 417 del 31 de marzo de 2011 (Ecuador). [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_organica\\_de\\_educacion\\_intercultural.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_organica_de_educacion_intercultural.pdf)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 689 de 22 de noviembre de 2024 (Ecuador). <https://www.gob.ec/regulaciones/codificacion-ley-organica-educacion-intercultural>
- Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre de 2010 (Ecuador). <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2021/05/LOES.pdf>

- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Márquez, C., & Moya, L. (2024). *La formación inicial docente para la educación inclusiva*. CEDID.
- Mena, R., & García, M. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/53959>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Mapa de la Inclusión en el Currículo Educativo Nacional*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/mapa-inclusion-curriculo-educativo-nacional.pdf>
- Muntaner-Guasp, J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Muñoz-Rey, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/669/635>
- Pacheco, A., Guerra, S., & García, R. (2023). Inclusión socioeducativa y atención a la diversidad en una institución de educación superior de Ecuador. *Prohominum*, 5(3), 169-184. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0199>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Rangel-Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/575>
- Román, G., Pérez, E., & Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Sánchez, J., Alba, C., & Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sandoval, M. (2023). *Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385150>
- Schwab, S., & Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321-330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>

- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(26), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Tárraga, R., Vélez, X., Sanz, P., Pastor, G., & Fernández, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2023). *Leading and Managing a Differentiated Classroom* (2.ª ed.). ASCD.
- Triviño-Amigo, N., Mendoza, D., Mayordomo, N., Barrios, S., Contreras, N., Gil, M., Castillo, D., Galán, C., & Rojo, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Trujillo, V., & Palacio, N. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Ágora USB*, 22(1), 147-167. <https://doi.org/10.21500/16578031.6065>
- UNESCO. (1948, 10 de diciembre). *Declaración universal de los derechos humanos*. [https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights?utm\\_source](https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights?utm_source)
- UNESCO. (1990, 5-9 de marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO. (1994, 7-10 de junio). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- UNESCO. (2015, 19-22 de mayo). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos* [Documento de política]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246_spa)
- Vallejo, M., Torres, A., Curiel, E., & Campillo, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>
- Vega, L., & Vico, A. (2024). *La evaluación alternativa en los procesos educativos, un nuevo camino hacia la atención a la diversidad*. Dykinson.
- Wilson, C., Woolfson, L., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.



# Validación de contenido y confiabilidad del instrumento: ética e inteligencia artificial en estudiantes en salud

## Content validity and reliability of an instrument on ethics and Artificial Intelligence in health sciences students

✉ **Francisco-Raúl Hernández-Burrola**  
Universidad Autónoma de Chihuahua  
México  
<https://orcid.org/0009-0009-7482-7661>  
[rhernandez@uach.mx](mailto:rhernandez@uach.mx)

**Haydeé Parra-Acosta**  
Universidad Autónoma de Chihuahua  
México  
<https://orcid.org/0000-0003-1720-7182>  
[hparra@uach.mx](mailto:hparra@uach.mx)

Recibido: 23-12-2025  
Aceptado: 16-02-2026  
Publicado: 09-03-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Hernández-Burrola, F. R., & Parra-Acosta, H. (2026). Validación de contenido y confiabilidad del instrumento: ética e inteligencia artificial en estudiantes en salud. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3695. <https://doi.org/10.21555/rpp.3695>

---

### Resumen

El uso creciente de la inteligencia artificial (IA) en la formación de estudiantes de ciencias de la salud plantea desafíos éticos relacionados con integridad académica, privacidad, sesgos algorítmicos y responsabilidad profesional. Se identificó la ausencia de instrumentos validados para evaluar estos factores en contextos universitarios. El objetivo fue diseñar y validar un instrumento para valorar los factores éticos vinculados al uso académico de la IA en estudiantes de ciencias de la salud. Se efectuó un estudio instrumental que incluyó el diseño inicial del instrumento, valoración de contenido mediante juicio de 13 expertos utilizando la Escala de Jueces Expertos (Centro Universitario CIFE, 2019), el cálculo del coeficiente V de Aiken, una prueba piloto aplicada a 32 estudiantes y la aplicación del instrumento a una muestra de 313 estudiantes. Los ítems mostraron una validez de contenido adecuada ( $V \geq 0.75$ ) y se obtuvieron coeficientes de consistencia interna elevados ( $\alpha = 0.886$ ;  $\Omega = 0.89$ ). Los estudiantes reportaron claridad en las instrucciones, pertinencia

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



de los contenidos y alta aceptabilidad del instrumento. Este instrumento constituye un aporte relevante para la evaluación pedagógica del uso ético de la inteligencia artificial en la educación superior en salud. En conclusión, presenta validez de contenido sólida y confiabilidad adecuada, lo que permite su uso en investigaciones posteriores orientadas a analizar los factores éticos en el uso académico de la inteligencia artificial en la educación en salud.

**Palabras clave:** Educación superior; Estudiantes de ciencias de la salud; Ética; Evaluación educativa; Inteligencia artificial.

## Abstract

The increasing integration of artificial intelligence (AI) in health sciences education poses ethical challenges related to academic integrity, data privacy, algorithmic bias, and professional responsibility. Despite this growing relevance, there is a lack of validated instruments that comprehensively assess ethical factors associated with the academic use of AI among university students in health-related fields. The aim of this study was to design and validate an instrument to evaluate ethical factors linked to the academic use of artificial intelligence in health sciences students. An instrumental study was conducted that included the design of the instrument, content validation through expert judgment by 13 specialists using the Expert Judges Scale (Centro Universitario CIFE, 2019), calculation of Aiken's V coefficient, a pilot test applied to 32 students, and the final application of the instrument to a sample of 313 health sciences students. The items demonstrated adequate content validity ( $V \geq 0.75$ ) and high internal consistency, with a Cronbach's alpha of 0.886 and a McDonald's Omega of 0.89. Students reported clear instructions, relevant content, and high acceptability of the instrument. In conclusion, the instrument shows solid content validity and adequate reliability, supporting its use in future research aimed at analyzing ethical factors related to the academic use of artificial intelligence in health sciences education.

**Keywords:** Artificial intelligence; Educational evaluation; Ethics; Health sciences students; Higher education.

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) se define como sistemas computacionales capaces de procesar datos y tomar decisiones emulando facultades humanas como el razonamiento, el aprendizaje y la comunicación (Benítez et al., 2018; Unesco, 2022). Su desarrollo acelerado ha transformado múltiples sectores de la sociedad, incluyendo la educación y las ciencias de la salud. La ética aplicada a la IA busca alinear estos sistemas con principios y valores que prioricen el bienestar humano, la equidad y el respeto a los derechos fundamentales (IEEE, 2019), lo que plantea nuevos retos para la formación académica.

En el ámbito educativo, los estudiantes de ciencias de la salud recurren cada vez más a herramientas de IA para resolver dudas, elaborar trabajos, resumir artículos o generar ideas académicas (Sánchez-Mendiola, 2025; Rodríguez-Weber et al., 2024). Sin embargo, este uso no siempre se acompaña de lineamientos claros sobre honestidad, responsabilidad y transparencia, lo que abre debates en torno a la autoría, el plagio y la integridad académica (Avello-Sáez et al., 2024). Así mismo, emergen preocupaciones relacionadas con la privacidad de los datos (Melo, 2024), los sesgos algorítmicos y la equidad en el acceso a tecnologías de calidad (Vélez-Rivera et al., 2024).

De ahí la necesidad de contar con marcos institucionales que regulen el empleo de la IA y fortalezcan la autonomía, la responsabilidad y el juicio profesional (Rodríguez-Weber et al., 2024). En este sentido, resulta fundamental evaluar cómo los estudiantes perciben y utilizan la ética en la IA en su vida académica, y de qué manera esta interacción repercute en la calidad de sus aprendizajes y en su futura práctica profesional. La formación de profesionales de la salud implica no solo adquirir competencias técnicas, sino también consolidar un compromiso ético y crítico frente al uso de tecnologías emergentes.

A este respecto existen diversos instrumentos para medir actitudes hacia la tecnología y la ética en la educación como el de Chauca-Saavedra et al. (2025), que se enfoca en analizar la percepción del impacto de la IA en estudiantes de ciencias de la salud, pero no en la relación directa entre ética e inteligencia artificial. Al-Qererm et al. (2023) analizan las percepciones éticas de los estudiantes y su conocimiento sobre implicaciones éticas de la IA en medicina, pero no evalúa directamente el desempeño académico en relación con la ética en la IA. La propuesta de Holmes et al. (2023) tiene un enfoque ético y reflexivo, no cuantitativo ni de rendimiento; sin embargo, sí explora cómo los aspectos éticos de la IA pueden influir en la experiencia y formación del estudiante de diversas disciplinas universitarias vinculadas a la educación a distancia, incluyendo docencia, administración y gestión institucional. Ahmad et al. (2023) exploran la relación entre la ética, la IA y el comportamiento educativo, pero no mide resultados académicos (rendimiento o desempeño), es decir no muestra cómo la dependencia tecnológica puede deteriorar el pensamiento crítico y la autonomía moral del estudiante. Por su parte el aporte de Sallam et al. (2023) sí relaciona la ética con la adopción tecnológica, muestra que la percepción del riesgo ético afecta la disposición de los estudiantes a usar ChatGPT y, por ende, puede influir en su proceso de aprendizaje y desempeño futuro, pero no mide rendimiento académico. De lo anterior se puede observar que, pocos son los aportes instrumentales que se enfocan específicamente en estudiantes de ciencias de la salud y en la relación directa entre ética en inteligencia artificial y el desempeño académico, por lo que ante este vacío de información, el objetivo del presente estudio fue diseñar un instrumento que permita analizar de manera integral los dilemas éticos asociados al uso académico de la IA y generar evidencia empírica que constituya una base de lineamientos institucionales orientados a una integración crítica, responsable y formativa de estas tecnologías en la educación superior en salud.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo instrumental, de acuerdo con Montero y León (2005), que se orienta al desarrollo, adaptación y validación de instrumentos, así como al análisis de sus propiedades psicométricas. Este tipo de estudio se caracteriza por centrarse en el diseño metodológico de instrumentos que permiten medir constructos de manera válida y confiable, mediante procesos sistemáticos de elaboración, juicio de expertos, análisis de validez de contenido y pruebas de confiabilidad (Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Específicamente en el presente se realizó un estudio instrumental orientado al diseño y validación de un instrumento para evaluar los factores éticos relacionados con el uso de la inteligencia artificial (IA) en la formación académica de estudiantes de ciencias de la salud.

### Diseño del instrumento

El constructo central fue la ética en el uso de la inteligencia artificial en la educación en salud, entendida como el conjunto de principios, valores y conductas que guían el uso responsable, honesto y crítico de sistemas inteligentes en los procesos formativos, priorizando el bienestar humano, la transparencia, la privacidad y la integridad académica (UNESCO, 2022; IEEE, 2019; Sánchez-Mendiola, 2025).

El instrumento que se diseñó se denominó “*Ética en inteligencia artificial en la formación de estudiantes de salud*”, y fue diseñado de acuerdo con los referentes conceptuales mencionados. Integra diez dimensiones: frecuencia y acceso a la IA; tipo de herramientas de IA utilizadas; aplicabilidad académica de la IA; percepción sobre tu rendimiento académico; percepción sobre tu cumplimiento y responsabilidad; percepción sobre la calidad del trabajo; integridad académica; privacidad y datos; sesgos y equidad; y por último la responsabilidad profesional. Estas dimensiones fueron derivadas de los estudios de Robles-Zeas et al. (2024), Rodríguez-Weber et al. (2024) y Avello-Sáez et al. (2024), así como de las directrices éticas de la UNESCO (2022).

El instrumento se conformó por 51 ítems (tabla 1) distribuidos en diez dimensiones, además de una sección de datos sociodemográficos (sexo, edad, semestre, promedio, etc.). Se empleó una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos para los primeros 50 ítems y 1 ítem de selección múltiple con casillas de verificación. La escala tipo Likert esta graduada de la siguiente manera: 1 = Nunca / Deficiente / Nada; 2 = Casi nunca / Poco satisfecho / Muy poco; 3 = Algunas veces / Bueno / Poco; 4 = Frecuentemente / Muy bueno / Mucho y 5 = Siempre / Excelente / Totalmente.

El instrumento adopta una aproximación integral para el análisis de la ética en el uso de la inteligencia artificial, incorporando dimensiones relacionadas con las prácticas de uso, las percepciones académicas y los principios éticos que orientan dichas prácticas. Desde esta perspectiva, la ética se concibe como un eje transversal que permite interpretar el uso responsable de la inteligencia artificial en la formación de estudiantes de ciencias de la salud.

**Tabla 1**  
Estructura del instrumento

Dimensión	Descripción	N. Ítems	Ítems	Tipo de respuesta
Frecuencia y acceso	Evalúa la frecuencia con que los estudiantes utilizan herramientas de IA, los dispositivos desde los que acceden y el grado de integración en sus métodos de estudio.	5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizas herramientas de IA para tus actividades académicas semanalmente?</li> <li>2. Accedes a plataformas de IA desde tu computadora personal para asuntos académicos?</li> <li>3. Usas IA en tu celular para resolver dudas académicas rápidas?</li> <li>4. Recurras a la IA como primera fuente de consulta antes que a la biblioteca digital, revistas electrónicas y buscadores como Google?</li> <li>5. Integras constantemente la IA en tus métodos de estudio?</li> </ol>	Escala Likert 1-5
Tipo de herramientas de IA utilizadas	Identifica las herramientas más empleadas (chatbots, generadores de texto, IA para imágenes o redacción) y su finalidad académica.	5	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Empleas chatbots (como ChatGPT, Gemini, DeepSeek) para obtener explicaciones sobre temas complejos?</li> <li>7. Utilizas generadores de texto (como ChatGPT, Gemini, DeepSeek) para ayudar a estructurar tus ensayos y reportes?</li> <li>8. Has interactuado con tutores virtuales (como ChatGPT, Gemini, DeepSeek) basados en IA para prepararte para un examen?</li> <li>9. Usas IA para generar imágenes o diagramas (como ChatGPT, Gemini, Canva) para tus presentaciones académicas?</li> <li>10. Utilizas software de IA (como ChatGPT, Gemini, DeepSeek) para parafrasear o mejorar la redacción de tus trabajos?</li> </ol>	Escala Likert 1-5
Aplicabilidad académica de la IA	Analiza las tareas específicas en las que los estudiantes aplican la IA: búsqueda de información, traducción, redacción o generación de ideas.	6	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Usas la IA para generar ideas iniciales para un proyecto de investigación?</li> <li>12. Empleas la IA para resumir artículos científicos?</li> <li>13. Utilizas herramientas de IA para resolver problemas o ejercicios prácticos de tus asignaturas?</li> <li>14. Te apoyas en la IA para traducir textos académicos de otros idiomas?</li> <li>15. Usas la IA para crear borradores de trabajos de investigación formales dirigidos a tus profesores?</li> <li>16. Usas la IA para buscar referencias válidas para tus trabajos de investigación?</li> </ol>	Escala Likert 1-5
Percepción sobre tu rendimiento cuantitativo	Explora cómo los estudiantes perciben el impacto de la IA en su rendimiento académico medible (calificaciones y aprobaciones).	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Tus calificaciones han mejorado desde que utilizas herramientas de IA?</li> <li>18. La calificación que obtienes en tus ensayos y trabajos escritos es generalmente alta (9 o 10)?</li> <li>19. La IA te ayuda a obtener mejores resultados en los exámenes de opción múltiple?</li> <li>20. Has logrado aprobar asignaturas que considerabas difíciles gracias al apoyo de la IA?</li> </ol>	Escala Likert 1-5
Percepción sobre tu cumplimiento y responsabilidad	Evalúa hábitos de estudio, organización, puntualidad y compromiso con el aprendizaje académico.	5	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. Entregas tus tareas y proyectos académicos consistentemente antes de la fecha límite?</li> <li>22. Tu asistencia y participación en clases son regulares y activas?</li> <li>23. Organizas tu tiempo de estudio de manera eficaz para cumplir con todas sus obligaciones?</li> <li>24. Revisas cuidadosamente las rúbricas y los requisitos de evaluación de cada materia?</li> <li>25. Asumes la responsabilidad de tu propio proceso de aprendizaje?</li> </ol>	Escala Likert 1-5

Dimensión	Descripción	N. Ítems	Ítems	Tipo de respuesta
Percepción sobre la calidad de tu trabajo	Examina la percepción sobre la originalidad, claridad y profundidad de los productos académicos elaborados con apoyo de IA.	5	26. Te esfuerzas por asegurar que tus trabajos presenten un alto grado de originalidad? 27. Tus argumentos en los trabajos escritos están bien fundamentados? 28. Compruebas que tus escritos sean comprensibles, coherentes y fáciles de seguir antes de presentarlos? 29. La realimentación de tus profesores suele destacar la calidad y el pensamiento crítico de tus trabajos? 30. Tus trabajos reflejan una comprensión integral de los temas abordados, más allá de un resumen de fuentes de información?	Escala Likert 1-5
Integridad académica	Mide la conciencia sobre honestidad, autoría y responsabilidad ética en el uso de IA dentro del ámbito académico.	5	31. Presentar un texto generado por IA como si fuera propio es una forma de deshonestidad académica? 32. Es éticamente incorrecto usar IA para completar un examen? 33. Los estudiantes deben citar o declarar siempre que una IA ha sido utilizada como herramienta de apoyo en un trabajo? 34. El uso de IA para generar ideas no vulnera la integridad académica, siempre que el desarrollo sea propio? 35. Confiar ciegamente en la información de la IA sin verificarla es académicamente irresponsable?	Escala Likert 1-5
Privacidad y datos	Indaga sobre la preocupación y cuidado respecto al manejo de información personal por parte de plataformas de IA.	5	36. Te preocupas por la cantidad de información personal que las plataformas de IA recopilan? 37. Lees los términos y condiciones sobre el uso de tus datos antes de utilizar una nueva herramienta de IA? 38. Evitas introducir información sensible o personal en los chats de IA? 39. Crees que las universidades deberían regular qué herramientas de IA se pueden usar para proteger los datos de los estudiantes? 40. Consideras que el uso de herramientas de IA justifica ceder parte de tu privacidad?	Escala Likert 1-5
Sesgos y equidad	Examina la percepción de los estudiantes sobre los sesgos algorítmicos y la equidad en el acceso a herramientas de IA.	5	41. Estás consciente de que las respuestas de la IA pueden reflejar sesgos culturales, de género, etc.? 42. Has notado que la información proporcionada por una IA a veces es inexacta o está desactualizada? 43. Piensas que confiar demasiado en la inteligencia artificial puede disminuir la capacidad del estudiante para explorar diferentes formas de pensar o resolver problemas? 44. Consideras que es importante cuestionar y verificar críticamente la información que una IA proporciona? 45. Crees que el acceso desigual a herramientas de IA de calidad puede generar inequidad entre los estudiantes?	Escala Likert 1-5
Responsabilidad profesional	Analiza cómo los estudiantes asocian el uso ético de la IA con su formación y futuro desempeño profesional en salud.	5	46. El uso excesivo de IA en tu formación podría disminuir tu capacidad de razonamiento crítico? 47. Es una responsabilidad ética como futuro profesional de la salud dominar los fundamentos teóricos sin depender de la IA? 48. La IA debe ser una herramienta para aumentar la capacidad humana y no para reemplazar el juicio profesional? 49. La dependencia de la IA afectará negativamente la relación profesional de la salud-paciente en el futuro? 50. Como estudiante de ciencias de la salud, tienes la responsabilidad de usar la IA de manera que beneficie el aprendizaje?	Escala Likert 1-5

Dimensión	Descripción	N. Ítems	Ítems	Tipo de respuesta
Tipo de herramientas de IA	Identifica las herramientas de IA más utilizadas por los estudiantes.	1	Selecciona las herramientas de IA que has usado.	Opción múltiple con casillas de verificación

**Nota.** El instrumento se compone de 51 ítems distribuidos en 10 dimensiones. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca / deficiente / nada; 5 = siempre / excelente / totalmente), excepto un ítem de selección múltiple con casillas de verificación.

## Análisis de validez de contenido

El proceso de validación de contenido contó con la participación de trece jueces expertos (tabla 2) seleccionados con base en los criterios propuestos por Juárez-Hernández y Tobón (2018) y el modelo de validación del Centro Universitario CIFE (2019).

**Tabla 2**  
*Jueces expertos*

Descripción general de los jueces	Resultados
Sexo	7 hombres, 6 mujeres
Grado académico predominante	Mayormente Doctorado o Maestría
Experiencia profesional (años)	De 5 a más de 30 años
Actividad docente	100% realiza docencia
Actividad investigadora	100% realiza investigación
Experiencia como investigador (años)	1 a 29 años
Artículos publicados (rango estimado)	2 a más de 40 artículos
Media	24.46
Desviación estándar	21.71
Libros publicados	0 a 6 libros
Media	2.31
Desviación estándar	3.02
Capítulos de libros (rango)	0 a 16 capítulos
Media	4.77
Desviación estándar	4.94
Ponencias presentadas (rango estimado)	2 a más de 30 ponencias
Media	11.46
Desviación estándar	10.23
Experiencia en validación de instrumentos	100% tiene experiencia
Años de experiencia en validación (rango)	1 a más de 10 años
Media	4.40
Desviación estándar	3.34

**Nota.** Los datos corresponden a trece jueces expertos con experiencia en docencia, investigación y validación de instrumentos. Los valores se presentan como frecuencias, rangos, medias y desviaciones estándar según la variable.

El proceso se desarrolló con un enfoque cuali-cuantitativo, utilizando la Escala de Validación de Jueces Expertos (Centro Universitario CIFE, 2019), la cual permite evaluar: pertinencia del ítem (grado en que refleja el constructo) y la redacción (claridad y coherencia semántica).

## Análisis estadístico

Se aplicó el coeficiente V de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004) para estimar la validez de contenido con intervalos de confianza del 95%. Se consideraron aceptables los ítems con valores  $V \geq 0.75$ , tal como establecen Bulger y Housner (2007), y  $V_i \geq 0.50$  para el límite inferior. Para lo anterior se utilizó la plantilla de Juárez-Hernández (2018).

## Prueba piloto

Después del proceso de validación de contenido con jueces expertos y una vez incorporadas las modificaciones sugeridas, se aplicó una prueba piloto con 32 estudiantes de ciencias de la salud (tabla 3). Esta etapa tuvo como propósito evaluar la comprensión semántica de los ítems, la claridad de las instrucciones, así como la aceptabilidad y satisfacción del instrumento utilizando la escala propuesta por el Centro Universitario CIFE (2018).

**Tabla 3**

*Prueba Piloto*

Variable	Descripción
Total de alumnos	32
Género	Femenino: 20 (62.5%) Masculino: 12 (37.5%)
Edad	Media: 19.91 años DE: 1.96 Rango: 18–27 años
Semestre	Primero: 18 Segundo: 10 Tercero: 3 Cuarto: 1
Carrera	Ingeniería Biomédica: 17 Médico Cirujano y Partero: 15
Promedio general	Media: 8.65 DE: 0.68 Rango: 7.0–9.7
Materias no aprobadas	0: 21 estudiantes 1: 5 estudiantes 2: 5 estudiantes 3: 1 estudiante

**Nota.** DE = desviación estándar. Los datos se presentan como frecuencias absolutas y porcentajes o como medidas descriptivas según corresponda.

## Análisis de confiabilidad

Asimismo, una vez concluida la prueba piloto, se examinó el desempeño del cuestionario en términos de confiabilidad mediante el coeficiente Omega de McDonald y el coeficiente alfa de Cronbach. El tamaño de muestra empleado es de 313 estudiantes de ciencias de la salud, que se consideró adecuado conforme a lo indicado por Carpenter (2018), quien sugiere que entre 5 y 100 participantes son suficientes para esta fase dentro de los estudios instrumentales. Estos objetivos permitieron valorar la calidad práctica y psicométrica del instrumento.

**Tabla 4**

Muestra

Variable	Cantidad	%
Género femenino	206	65.8
Género masculino	101	32.3
Prefiero no responder	5	1.6
No binario	1	0.3
Médico Cirujano y Partero	148	47.3
Ingeniería Biomédica	74	23.6
Terapia Física	69	22.0
Salud Pública	22	7.0

**Nota.** Edad media = 20.2 años (DE = 2.32). Cantidad media de materias no aprobadas = 1.27 (DE = 3.91).

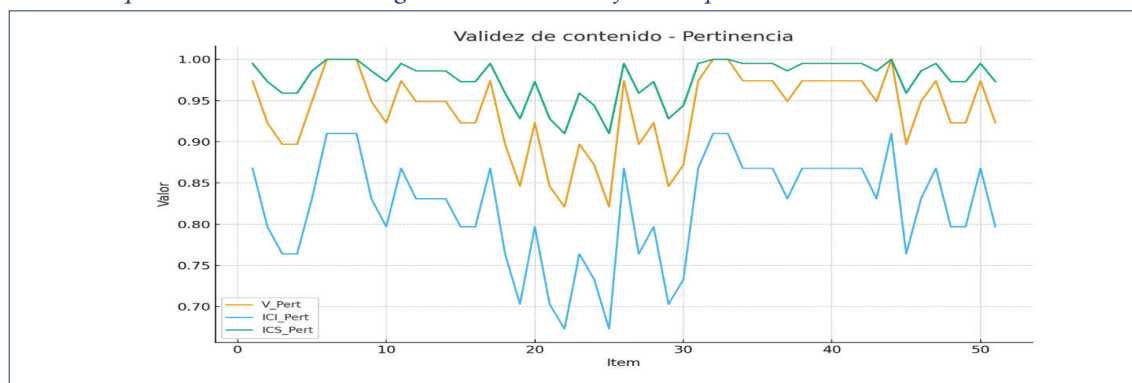
## RESULTADOS

Cada juez calificó ambos criterios (pertinencia y redacción) mediante una escala de cuatro niveles (nulo, bajo, aceptable y alto). Las observaciones cualitativas fueron consideradas para reformular o eliminar ítems ambiguos o redundantes.

Los resultados mostraron valores globales de V de Aiken  $> 0.75$  para todos los ítems lo que indica una adecuada correspondencia entre los ítems y las dimensiones teóricas del constructo. En la figura 1 se presentan los valores correspondientes a la pertinencia de los ítems, donde el trazo asociado al coeficiente V de Aiken, representa la estimación puntual del grado de acuerdo entre jueces. El intervalo de confianza inferior (ICI), indica el valor mínimo esperado de dicha validez bajo un criterio conservador, mientras que el intervalo de confianza superior (ICS) muestra el límite máximo de estimación. La cercanía entre el V observado y sus intervalos de confianza refleja estabilidad y precisión en la valoración de los jueces respecto a la adecuación conceptual de los ítems.

**Figura 1**

Criterio de pertinencia de los ítems según la evaluación de jueces expertos

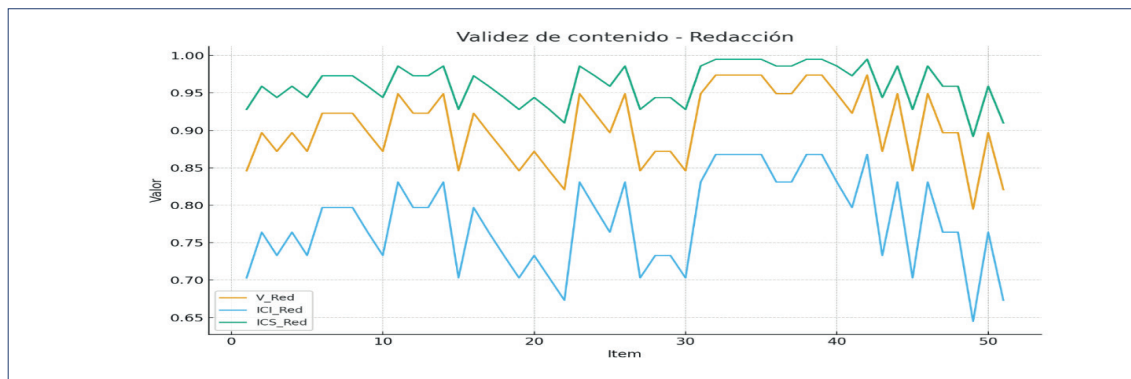


**Nota.** Los valores corresponden al coeficiente V de Aiken (color naranja), calculado con intervalos de confianza del 95 %, para evaluar la pertinencia de los ítems respecto al constructo teórico. El ICI está identificado por el color azul y el ICS por el color verde.

Por su parte, la figura 2 muestra estos mismos coeficientes aplicados al criterio de redacción. En esta gráfica se observa un patrón similar, con valores elevados de V y rangos estrechos entre el ICI y el ICS, lo que sugiere que los ítems presentan claridad, coherencia lingüística y adecuada formulación. La consistencia visual entre ambas figuras permite apreciar que tanto el contenido como la redacción del instrumento cumplen con criterios psicométricos aceptables para su uso en estudios posteriores.

**Figura 2**

*Criterio de redacción de los ítems según la evaluación de jueces expertos*



Nota. Los valores corresponden al coeficiente V de Aiken (color naranja), calculado con intervalos de confianza del 95 %, para evaluar la claridad y coherencia semántica de los ítems. El ICI está identificado por el color azul y el ICS por el color verde.

En cuanto al pilotaje, la evaluación de satisfacción fue aplicada a los 32 estudiantes participantes en la prueba piloto. En relación con la comprensión de las instrucciones, el 46.9 % reportó un grado excelente, el 37.5 % un grado bueno y el 15.6 % un grado aceptable. En cuanto a la comprensión de los ítems, el 53.1 % indicó un grado excelente, el 34.4 % un grado bueno y el 12.5 % un grado aceptable. La satisfacción general con el instrumento presentó una distribución favorable, con un 50 % en la categoría excelente y un 40.6 % en la categoría buena. Asimismo, la relevancia percibida de las preguntas se calificó como excelente en el 53.1 % y buena en el 37.5 % de los casos. Finalmente, la mayoría de los participantes (78.1 %) no reportó sugerencias de mejora, y los comentarios cualitativos señalaron que el instrumento es claro, pertinente y fácil de contestar. Los estudiantes reportaron una alta aceptabilidad del instrumento; no obstante, también realizaron algunas sugerencias de mejora. Entre ellas destacaron la necesidad de clarificar ciertos términos relacionados con la inteligencia artificial y ajustar la redacción para evitar ambigüedades. Estas observaciones fueron consideradas para fortalecer la claridad semántica del instrumento en versiones posteriores.

Una vez concluidas las etapas anteriores y aplicados los ajustes derivados de las mismas, el instrumento fue administrado en su versión final a una muestra de 313 estudiantes de ciencias de la salud, con el propósito de estimar su confiabilidad y consistencia interna en condiciones reales de aplicación. Los coeficientes obtenidos reflejaron valores adecuados. El alfa de Cronbach global fue  $\alpha = 0.886$ , dentro del rango considerado óptimo para estudios instrumentales ( $\geq 0.80$ ). Por su parte, el Omega de McDonald fue  $\Omega = 0.89$  con-

firmando la solidez de la consistencia interna del instrumento y respaldando la estabilidad de la medición del constructo evaluado.

**Tabla 5**

*Tabla resumida del alfa de Cronbach*

Característica	Valor
Número total de ítems	50
Tamaño de la muestra (n)	313
Coefficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	0.886
Rango de correlaciones ítem-total corregidas	$\geq 0.30$
Incremento del alfa al eliminar ítems	No se observó incremento sustantivo

**Nota.** La tabla 5 presenta un resumen del análisis de confiabilidad interna del instrumento, calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach a partir de los 50 ítems que lo integran. El valor obtenido ( $\alpha = 0.886$ ) indica un nivel alto de consistencia interna, de acuerdo con los criterios comúnmente aceptados en estudios instrumentales, lo que sugiere que los reactivos presentan una adecuada homogeneidad en la medición del constructo.

Asimismo, las correlaciones ítem-total corregidas mostraron valores aceptables en la mayoría de los reactivos, lo que evidencia una contribución positiva de los ítems a la puntuación total del instrumento. El análisis del alfa de Cronbach si el ítem se elimina no evidenció incrementos sustantivos en el coeficiente global, por lo que se decidió conservar la totalidad de los ítems, atendiendo tanto a criterios estadísticos como a su relevancia teórica en la evaluación ética del uso de la inteligencia artificial en la formación de estudiantes de salud.

En conjunto, estos resultados respaldan la confiabilidad del instrumento en esta fase inicial de validación, sin que ello implique aún una validación psicométrica completa, la cual requerirá análisis adicionales en estudios posteriores.

## DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito desarrollar y validar un instrumento para evaluar los factores éticos asociados al uso académico de la inteligencia artificial (IA) en estudiantes de ciencias de la salud, el cual es un tema que adquiere especial relevancia ante el uso creciente de tecnologías generativas en los procesos formativos. La ética en la IA se ha convertido en un eje prioritario debido a los riesgos emergentes relacionados con privacidad, sesgos algorítmicos, integridad académica y responsabilidad profesional, particularmente en áreas donde las decisiones requieren juicio clínico y fundamentos bioéticos sólidos. Aunque existen estudios que abordan percepciones sobre IA en contextos educativos o clínicos, la revisión de literatura muestra una ausencia de instrumentos específicos que integren simultáneamente aspectos éticos, académicos y formativos, lo cual limita las posibilidades de evaluación sistemática en programas de salud. Por ello, la creación de un instrumento propio se justifica plenamente como una respuesta a este vacío conceptual y metodológico.

Los instrumentos previos identificados en la literatura tienden a centrarse en competencias digitales, alfabetización en IA o creencias sobre su uso, pero no profundizan

en sus implicaciones éticas, ni contemplan dimensiones como integridad académica, responsabilidad profesional o sesgos algorítmicos. Esta falta de abordaje integral constituye una limitación importante, previamente señalada por Avello-Sáez et al. (2024) y Holmes et al. (2023), quienes destacan que la IA no puede evaluarse únicamente desde la eficacia o funcionalidad, sino desde la capacidad del estudiante para utilizarla de manera crítica, segura y ética. En este contexto, el instrumento propuesto aporta un enfoque novedoso al integrar dimensiones cognitivas, conductuales y éticas, ofreciendo una herramienta sólida para el análisis educativo.

Respecto a la validez de contenido, los resultados muestran valores de V de Aiken superiores a 0.75 en todos los ítems, con intervalos de confianza aceptables y límites inferiores por encima de 0.50. Esto indica que los jueces consideraron los reactivos pertinentes, coherentes y alineados con los constructos teóricos. Además, la selección de jueces expertos, con experiencia en docencia, investigación, diseño y validación de instrumentos, fortalece la calidad del proceso de validación, destacándose su carácter mixto (evaluación cualitativa y cuantitativa), como recomiendan Juárez-Hernández y Tobón (2018).

En relación con la prueba piloto, los estudiantes manifestaron altos niveles de comprensión y satisfacción con las instrucciones, los ítems y la relevancia de las preguntas. La ausencia de valoraciones negativas y la predominancia de respuestas en las categorías “excelente” y “bueno” indican una adecuada aceptabilidad del instrumento. Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Carvajal et al. (2011), quienes enfatizan que una prueba piloto exitosa constituye evidencia importante de validez aparente y usabilidad. Los comentarios cualitativos refuerzan esta percepción positiva al señalar claridad, pertinencia y facilidad en el proceso de respuesta.

Asimismo, los coeficientes de confiabilidad obtenidos mediante el alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.886$ ) y el Omega de McDonald ( $\Omega = 0.89$ ) evidencian una consistencia interna elevada del instrumento. En términos psicométricos, valores iguales o superiores a 0.80 suelen considerarse adecuados para escalas en desarrollo, mientras que coeficientes por encima de 0.90 reflejan una consistencia interna excelente (Nunnally y Bernstein, 1995; George y Mallery, 2019). En el caso del Omega, su valor cercano a 0.90 confirma la coherencia entre los ítems bajo supuestos menos restrictivos que los del alfa, por lo que se reconoce como un estimador más robusto de la confiabilidad compuesta (McDonald, 2013; Zinbarg et al., 2005). Estos resultados respaldan el uso del instrumento en investigaciones posteriores y lo ubican dentro de los rangos recomendados para estudios instrumentales.

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Es importante señalar que algunos ítems del instrumento, particularmente aquellos relacionados con el compromiso ético y la integridad académica, podrían estar influidos por la deseabilidad social o la tendencia a la aquiescencia. No obstante, su inclusión resulta pertinente para explorar la conciencia ética declarada de los estudiantes frente al uso de la inteligencia artificial. Futuras investigaciones podrán fortalecer el instrumento mediante la incorporación de ítems invertidos o escalas específicas de control de deseabilidad social, así como mediante aplicaciones en contextos diversos.

Si bien los resultados obtenidos permiten afirmar que el instrumento presenta una adecuada validez de contenido y niveles satisfactorios de confiabilidad, para fortalecer la exploración psicométrica del instrumento, será necesario incorporar en estudios posteriores análisis de validez de constructo, tales como análisis factorial exploratorio y confirmatorio, así como procedimientos correlacionales que permitan evaluar con mayor profundidad la estructura interna y el comportamiento del constructo evaluado.

## CONCLUSIONES

El instrumento desarrollado demuestra validez de contenido sólida, alta aceptabilidad por parte de los estudiantes y confiabilidad consistente, lo que lo posiciona como una herramienta adecuada para evaluar los factores éticos del uso de IA en la formación en salud. Sus aportes se alinean con las recomendaciones internacionales de organismos como la Unesco (2022) y responden a la necesidad de contar con evaluaciones integrales que permitan orientar políticas educativas, estrategias formativas y prácticas académicas responsables en un entorno donde la IA continuará creciendo.

Desde una perspectiva pedagógica, este instrumento permite a las instituciones de educación superior y a los docentes contar con una herramienta sistemática para identificar prácticas, percepciones y dilemas éticos asociados al uso académico de la inteligencia artificial. Su aplicación facilita la toma de decisiones formativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la integridad académica y la responsabilidad profesional en la formación de estudiantes de ciencias de la salud, contribuyendo así a una integración educativa más reflexiva, ética y contextualizada de estas tecnologías emergentes.

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio cumplió con los principios éticos establecidos por el Código de Núremberg (Comisión Nacional de Bioética, 1947), la Declaración de Helsinki (Conbioética, 1964), el Informe Belmont (1979) y la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (Cámara de Diputados, 2025). Todos los participantes, jueces expertos y estudiantes, recibieron un consentimiento informado elaborado específicamente para este proyecto, en el cual se explicó el propósito del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación, los posibles riesgos y beneficios, y las medidas de confidencialidad.

El presente estudio se condujo conforme a los principios de integridad de la investigación científica establecidos en la Declaración de Singapur (2010) sobre la integridad en la investigación, asegurando la honestidad intelectual, la transparencia en el diseño metodológico, la rigurosidad en el análisis de los datos y la responsabilidad ética en la comunicación de los resultados. Los autores declaran que la información presentada es original, veraz y obtenida mediante procedimientos metodológicos éticamente aceptables, sin incurrir en fabricación, falsificación o manipulación indebida de los datos.

## FINANCIACIÓN Y ORIGEN DEL ESTUDIO

El presente estudio no contó con financiamiento externo y fue desarrollado como parte de un proyecto académico de investigación en el ámbito de la educación superior en ciencias de la salud.

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existieron intereses financieros, institucionales o comerciales que pudieran influir en el diseño, desarrollo, análisis o interpretación de los resultados.

## DISPONIBILIDAD DE DATOS

Los conjuntos de datos generados y analizados durante el presente estudio no se encuentran disponibles públicamente debido a consideraciones éticas relacionadas con la confidencialidad y protección de la información de los participantes. No obstante, los datos podrán ser solicitados de manera razonable al autor de correspondencia, previa evaluación ética y con fines exclusivamente académicos.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Francisco-Raúl Hernández-Burrola:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

**Haydeé Parra-Acosta:** Análisis formal; Conceptualización; Escritura - revisión y edición; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

## REFERENCIAS

- Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M. K., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M., & Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), Artículo 311. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8>
- Al-Qerem, W., Eberhardt, J., Jarab, A., Al Bawab, A. Q., Hammad, A., Alasmari, F., Alazab, B., Husein, D. A., Alazab, J., & Al-Beool, S. (2023). Exploring knowledge, attitudes, and practices towards artificial intelligence among health professions' students in Jordan. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 23(1), Artículo 288. <https://doi.org/10.1186/s12911-023-02403-0>

- Avello-Sáez, D., Lucero-González, N., & Villagrán, I. (2024). Desarrollo de una declaración de uso de inteligencia artificial con una perspectiva de integridad académica en educación médica y ciencias de la salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 35(5–6), 412–420. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2024.06.003>
- Benítez, R., Cencerrado, A., Gerard, B., & Kanaan, E. S. (2018). *Inteligencia artificial avanzada*. Editorial UOC. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/509e0233-eefd-44e0-acf7-58582fa65f7a/content>
- Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57–80. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.57>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025, 20 de marzo). *Ley Federal de protección de datos personales en posesión de los particulares*. Secretaría de Servicios Parlamentarios. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *communication methods and measures*, 12(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63–72. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/10317>
- Centro Universitario CIFE. (2018). *Cuestionario de satisfacción con el instrumento (plantilla)*. Google Forms. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc8-jOiWYwG64QbnhRyGAgl1ELTggq2aP1XiSg45pyN9XLbXNQ/viewform>
- Centro Universitario CIFE. (2019). *Escala Jueces Expertos (plantilla)*. <https://bit.ly/4c2yZ8t>
- Chauca Saavedra, C. L., Arones Mayuri, M. E., Quispe Nombresas, V. C., & Olivera Machado, S. H. (2025). Percepción del impacto del aprendizaje de la Inteligencia Artificial en la formación de estudiantes universitarios de la salud. *Revista Información Científica*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15392016>
- Comisión Nacional de Bioética. (1947). *Código de Nuremberg*. [https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/2.INTL.\\_Cod\\_Nuremberg.pdf](https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/2.INTL._Cod_Nuremberg.pdf)
- Conbioética. (1964). *Declaración de Helsinki de la AMM*. [https://conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/Declaracion\\_Helsinki\\_Brasil.pdf](https://conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/Declaracion_Helsinki_Brasil.pdf)
- Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación*. (2010). <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION%20C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Holmes, W., Iniesto, F., Anastopoulou, S., & Boticario, J. G. (2023). Stakeholder perspectives on the ethics of AI in distance-based higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 96–117. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i2.6089>
- IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems. (2019). *Ethically aligned design: A vision for prioritizing human well-being with artificial intelligence and autonomous systems*. IEEE.

- Informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación.* (1979). Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. [https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10.\\_INTL\\_Informe\\_Belmont.pdf](https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Informe_Belmont.pdf)
- Juárez-Hernández, L. G. (2018). *Plantilla para el cálculo de la V de Aiken e intervalos de confianza.*
- Juárez-Hernández, L. G., & Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53), 23–30. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment.* Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601087>
- Melo, Z. (2024). Inteligencia artificial en salud: desafíos éticos para lograr la aplicación de las tecnologías a la salud del paciente. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (18). <https://doi.org/10.25965/trahs.6349>
- Montero, I., y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115–127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1995). *Psychometric theory* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3)
- Robles Zeas, R. M., Serrano Paredes, K. L., & Cruz Gavilanes, T. M. (2024). Uso de inteligencia artificial como soporte para el aprendizaje en las ciencias de la salud. *Imaginario Social*, 7(1). <http://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/index>
- Rodríguez Weber, F. L., Portela Ortiz, J. M., & Enríquez Barajas, A. (2024). La inteligencia artificial (IA) en la medicina y su aprendizaje. *Acta Médica Grupo Ángeles*, 22(3), 261–263. <https://doi.org/10.35366/117512>
- Sallam, M., Salim, N. A., Barakat, M., Al-Mahzoum, K., Al-Tammemi, A. B., Malaeb, D., Hallit, R., & Hallit, S. (2023). Assessing health students' attitudes and usage of ChatGPT in Jordan: Validation study. *JMIR Medical Education*, 9(1), Artículo e48254. <https://doi.org/10.2196/48254>
- Sánchez Mendiola, M. (2025). ¿Autonomía en riesgo? Ética y la dependencia de la inteligencia artificial generativa en la formación médica. *Investigación en Educación Médica*, 14(53), 5–7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.53.24670>
- UNESCO. (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial.* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa)
- Vélez-Rivera, R., Muñoz-Álvarez, D., Leal-Orellana, P., & Ruiz-Garrido, A. (2024). Uso de Inteligencia Artificial en educación superior y sus implicancias éticas: Mapeo sistemático de literatura. *Hachetetepe: Revista Científica de Educación y Comunicación*, (28), Artículo 1105. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1105>
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's  $\alpha$ , Revelle's  $\beta$ , and McDonald's  $\omega_H$ : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>



# Learning from reflective practice. A qualitative study in the Architectural Design Studio

## Los aprendizajes de la práctica reflexiva. Un estudio cualitativo en el Taller de Proyectos de la carrera de Arquitectura

✉ **Leyla Castro-González**

Universitat Autònoma de Barcelona  
España

<https://orcid.org/0000-0002-4273-1587>  
[leyla.castrog@gmail.com](mailto:leyla.castrog@gmail.com)

**Carme Armengol-Asparó**

Universitat Autònoma de Barcelona  
España

<https://orcid.org/0000-0002-6954-3527>  
[Carme.Armengol@uab.cat](mailto:Carme.Armengol@uab.cat)

Received: December 28, 2025

Accepted: March 23, 2026

Published: April 24, 2026

---

### How to cite this article:

Castro-González, L., & Armengol-Asparó, C. (2026). Learning from reflective practice. A qualitative study in the Architectural Design Studio. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3699. <https://doi.org/10.21555/rpp.3699>

---

### Abstract

This article analyzes the learning outcomes developed through reflective practice in the Design Studio course in university architectural education, conceived as a reflective practicum. Based on a qualitative case study and inductive data analysis, it explores students' perceptions of changes in their ways of thinking, acting, and learning during their professional preparation. Such findings reveal interrelated learning across the cognitive, affective-motivational, self-regulatory, and social spheres. At the cognitive level, improvements are observed in higher-order thinking processes and in more analytical and holistic problem-solving strategies. In the affective-motivational domain, students develop greater self-regulation, learning habits, and attitudes, as well as a positive and persistent disposition toward the task. Likewise, at the social level, openness to dialogue, cooperation, and the co-construction of knowledge are strengthened. The multidimensionality of these

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



results allows for an understanding of reflective practice as an integral formative process in higher education contexts, articulating personal, intersubjective, and professional dimensions.

**Keywords:** Higher education; Learning; Reflective practice; Vocational training.

## **Resumen**

El artículo analiza los aprendizajes desarrollados a través de la práctica reflexiva en el contexto de la asignatura de Taller de Proyectos en la formación universitaria de Arquitectura, concebida como un prácticum reflexivo. A partir de un estudio de caso cualitativo y un análisis inductivo de datos, se exploran las percepciones de los estudiantes sobre los cambios en sus formas de pensar, actuar y aprender durante su proceso de preparación para el ejercicio profesional. Los hallazgos revelan aprendizajes interrelacionados en las esferas cognitiva, afectivo-motivacional y autorregulatoria, así como social. En el plano cognitivo, se observan mejoras en procesos de pensamiento de orden superior y en estrategias de resolución de problemas más analíticas y globalizadas. En el ámbito afectivo-motivacional, los estudiantes desarrollan mayor autorregulación, hábitos y actitudes para el aprendizaje y una disposición positiva y persistente hacia la tarea. Asimismo, en el plano social, se fortalece la apertura al diálogo, la cooperación y la construcción conjunta de conocimientos. La multidimensionalidad de tales hallazgos permite comprender la práctica reflexiva como un proceso formativo integral en contextos de educación superior, que articula dimensiones personales, intersubjetivas y profesionales.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Educación superior; Formación profesional; Práctica reflexiva.

## **INTRODUCTION**

Reflective practice in higher education has become a central focus of professional training in recent decades. This is consistent with the transformations the university has undergone, which have highlighted the need for student-centered, autonomous, critical learning, with the ability to learn to learn and to work collaboratively (Gargallo et al., 2020).

The questioning of epistemological foundations and the consequent crisis of professionalism, characterized by technical rationality as the dominant paradigm in professional training at the end of the last century, motivated the search for alternatives that responded to the complexity and uncertainty inherent in practice (Atkinson & Claxton, 2010; Schön, 1998, 2008). In response, reflective practice, within the framework of practical rationality, gained particular relevance by proposing a contextualized and comprehensive understanding of professional action, which articulates theory and practice through processes such as knowledge-in-action and reflection in and on action (Schön, 2008). From this perspective, reflective practice is conceived as an activity guided by judgment and reflection, capable of guiding action and giving it meaning (Bárcena, 2005).

The reflective approach in education has opened new avenues for understanding professional practice and knowledge, as well as for rethinking the training of professionals in different fields, as evidenced by the numerous studies that have addressed the topic in recent decades (Brockbank & McGill, 2002; Cerecero-Medina, 2019; Domingo, 2021; Fullana et al., 2013; Gaitán-Pedraza et al., 2022; Medina et al., 2010; Perrenoud, 2011; Saiz-Linares, 2023). However, despite the broad consensus on its relevance, certain limitations persist in both its conceptual definition and its application and impact (Ide & Beddoe, 2023; Liu et al., 2025; Mohamed et al., 2022; Ruffinelli et al., 2022).

The preceding premises highlight the complexity of the field and the progress still needed to consolidate the training of reflective practitioners. Despite the growing interest in reflective practice, a gap persists in the literature on the integrated identification of the learning students develop, especially in contexts where knowledge is eminently practical, as in design-based disciplines such as architecture. This study seeks to contribute to the understanding of the reflective approach as a strategy to improve teaching and learning in higher education (Brockbank & McGill, 2002), focusing on the learning constructed through reflective practice in practicum contexts.

The research is carried out in the Project workshop subjects of the Architecture degree at the University of Bío-Bío (Chile), conceived as a prototype of reflective practicum (Schön, 2008). The objective was to analyze and understand students' perceptions of the learning they construct during their experience with the subject, delving into the transformations that emerge when incorporating reflective practice in a systematic and continuous manner during their professional training

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

The literature agrees that learning associated with reflective practice is a diverse and multidimensional phenomenon, analyzable from multiple perspectives and facets (Ide & Beddoe, 2023; Saiz-Linares, 2023). Although the predominant focus has traditionally been on the cognitive processes that underpin this practice, emotional and social aspects have received secondary attention (Pérez-Echeverría et al., 2006; Fullana et al., 2013). However, the field is currently shifting towards more integrative approaches that emphasize the systemic nature of reflective learning (Buherko, 2022; Colomer et al., 2020; McGill et al., 2025).

Reflective practice is understood as a conscious and systematic activity (Korthagen, 2001), where learning does not occur automatically. Rather, it stems from conditions of intentionality and a specific context that enables it. Far from traditional teaching methods, this process demands scenarios designed for students to learn through direct practice and the guidance of a tutor. In these spaces, the resolution of real-world problems generates the cognitive conflict necessary to foster an integrated dialogue between thought, action, and context. In other words, training is not limited to the instrumental acquisition of knowledge and techniques. It is fundamentally a systematic exercise focused on understanding and guiding practical action, while simultaneously constructing meaning and significance from it (Bárcena, 2005). Within this framework, the workshop course serves as a privileged space for training grounded in practical experience and reflection (Schön, 2008).

Research on learning derived from reflective practice has evolved from fragmented approaches—centered on theoretical knowledge, experience, or attitude—towards more integrative perspectives. Based on current evidence, the findings allow these changes to be grouped into three fundamental dimensions.

Research that delves into the cognitive dimension shows improvements in higher-order processes. From the perspective of Colomer et al. (2020), a reflective approach enables the analysis, questioning, and reorganization of knowledge through the integration of experiences. This process involves comparing past experiences with new situations, which develops the ability to anticipate and plan future actions. Reflection fosters self-awareness and awareness of one's surroundings, promoting critical and metacognitive skills transferable to various professional settings.

Accordingly, works such as Buherko's (2022) demonstrate that reflective practice directly affects awareness of one's own cognition, leading to schema restructuring and greater adaptability. Reflection is associated with self-determination, understood as a means to redefine beliefs through practical exercise. This view aligns with the approaches of Ide and Beddoe (2023), who note that the process involves deliberate introspective activities, such as self-observation and self-questioning.

In addition to the evidence mentioned above, significant transformations have been detected in the affective-motivational dimension. Recent findings (Huang et al., 2024; Liu et al., 2025) show variations in students' self-efficacy, interest, and autonomy, although the extent of these changes is contingent upon factors such as time, methodology, and the pedagogical tools employed. Finally, authors such as McGill et al. (2025) highlight that socialization in reflective contexts strengthens professional identity, critical self-awareness, and a sense of community, while Janssen et al. (2024) show that reflection-focused e-learning environments improve communication and the transfer of learning to the professional context.

The evidence on the impact of reflective practice, though still incipient and with conceptual limitations that hinder generalization, is progressively shaping a construct integrating cognitive, affective-motivational, and social dimensions. Several studies also underscore the need to further explore how these findings transfer to specific educational contexts to improve understanding. In this scenario, it is pertinent to ask what students learn when reflective practice is systematically incorporated into vocational training.

## **METHODOLOGY**

The research was conducted using a qualitative approach through an instrumental case study (Stake, 2007). It aimed to understand and interpret, in depth, the students' perceptions of the learning they acquired in the workshop context. This design was chosen because it allows for the examination of a complex educational phenomenon within its natural context, paying attention to the interactions, meanings, and dynamics inherent in the learning process developed within the course.

Understanding this experience required considering the interdependence among personal, social, and cultural factors, as well as the interpretive frameworks through which actors make sense of what they learn (Van Manen, 2010). Accordingly, the study employs an exploratory and descriptive design, whose purpose is not to generalize results but rather to offer an interpretive understanding of a particular experience. The findings can guide improvements in the teaching and learning of reflective practice.

The workshop course, present throughout the entire program, constitutes the core of the Architecture degree curriculum, articulating the theoretical and practical knowledge of the discipline. It is taught as a mandatory annual course worth 25 credits and demands an estimated commitment of 10 to 15 hours per week. Its objectives include the development of autonomy, proactive thinking, observation, analysis, and the formulation of spatial proposals, as well as understanding the project in relation to the physical, socio-cultural, and material context. In terms of resources, each section has an exclusive room, accessible outside class hours, where relatively small groups (fewer than 20 students) are led by two tenured teachers and an assistant.

Within this framework, the workshop serves as a privileged space for developing practical skills, where the project acts as a mediator of learning and as a space for theoretical and practical integration. Its professional approach is based on solving real-world problems, learning by doing, and reflective dialogue.

The sample included the voluntary, anonymous participation of 123 architecture students enrolled in studio courses in the first to fourth years. Participants were selected using purposive sampling. Inclusion criteria were active participation in the workshop course and a willingness to share their learning experiences.

Data collection was carried out using an open-ended questionnaire reviewed by experts, a structured interview, and in-depth interviews with teachers, supplemented by the analysis of institutional documents. Its heterogeneity served as a basis for triangulating information, contrasting perspectives, and assessing the interpretative consistency of the results.

This study is part of a broader research project aimed at understanding reflective practice learning. This article specifically addresses evidence related to the dimension “what students learn”, for which they designed questions incorporated into the instruments. Among them are: “What implications has this educational experience had on your personal growth, both at a cognitive, emotional, and social level?” (EA3); “What cognitive skills have you seen increased?” or “In what aspects has the experience of taking the workshop had an impact?” (CA10).

To ensure the quality of the study, rigorous criteria specific to qualitative research were applied, including triangulation of sources and instruments, expert review, and interpretive verification during the analytical process. Strategies contributed to strengthening the credibility, consistency, and interpretive coherence of the results (Lincoln & Guba, 1985).

Data analysis was performed using inductive content analysis (Elo & Kyngäs, 2008), combined with the method of constant comparison (Glaser & Strauss, 1967). This proce-

cedure made it possible to identify emerging patterns of meaning from the data, favoring the progressive construction of analytical categories derived from the participants' experiences. In the first stage, units of meaning were identified in the responses and subsequently grouped into categories. Initial themes were reorganized into broader content areas, giving place to thematic cores as interpretive structures of a higher level of abstraction. The procedure involved repeated reading of the material, segmentation, constant comparison, and interpretive synthesis, paying attention to both the manifest and the implicit content.

The analytical process involved continuous movements between the empirical level of units of meaning and the conceptual level of categories and thematic nuclei, favoring a progressive and contextualized understanding of the phenomenon from the students' perspective. To present the units of meaning that underpin the interpretations, an alphanumeric reference system is used for each fragment, which identifies the instrument and the question (e.g., EA3: student interview, question 3) and the participant (e.g., 121: first-year student, number 21).

A total of 381 units of meaning were collected, initially organized into 34 thematic blocks, then into 16 content blocks, and finally into four core areas. Table 1 summarizes this process.

The categories in Table 1 result from an inductive synthesis, in which units of meaning were progressively grouped into interpretive cores at a higher level of abstraction. These cores synthesize the areas of learning perceived by the students.

**Table 1**  
Categorical system

Qualitative Thematic Nuclei	Content Block	Thematic Block	Units of Meaning	%
<b>1. Perceived changes in cognitive processes and in the ability to solve practical problems</b> n=165	Detailed observation and sensitivity	Detailed and sensitive observation Broad vision and perspectives	34	20.6
	Open-mindedness, flexibility, and fluency of ideas	Open-mindedness Flexibility Fluency	32	19.4
	Analysis, critical thinking, and understanding	Analysis Critical Thinking Understanding	30	18.2
	Global and holistic approach	Building relationships Integration, global or holistic vision	16	9.7
	Communicating ideas	Clear and convincing communication of ideas Defending and influencing others through one's own arguments	16	9.7
	Anticipation of future consequences	Foresight Anticipation	9	5.5
	Improvement of practice and application of knowledge	Improvement of practice Improvement in the application of knowledge Theory-practice relationship	28	17.0

Qualitative Thematic Nuclei	Content Block	Thematic Block	Units of Meaning	%
<b>2. Changes in self-regulatory and affective-motivational processes</b> n=140	Self-regulatory control strategies	Control strategies (consistency, effort, willpower, etc.)	62	44.3
	Autonomy and self-criticism	Autonomy Self-criticism	44	31.4
	Frustration tolerance and acceptance of criticism	Frustration tolerance Acceptance of criticism	13	9.3
	Motivation and self-confidence	Motivational preferences Self-confidence	21	15.0
<b>3. Changes in social skills, shared learning and social responsibility</b> n=49	Social Skills: Socialization and Interaction	Positive Social Relationships	13	26.5
	Dialogue and shared learning	Sharing ideas and discussion Learning through mutual exchange	27	55.1
	Social and emotional sensitivity towards the environment	Interest in and sensitivity to social issues Understanding of the social role of the discipline	9	18.4
<b>4. Changes in habits, maturation and integral development of the students</b> n=27	Habits	Positive habits Negative (unhealthy) habits	12	44.4
	Holistic Development and Personal Growth	Personal Growth Holistic Development	15	55.6

## RESULTS

The data analysis identified various learning outcomes associated with reflective practice, which were organized into four main dimensions: cognitive, self-regulatory and affective-motivational, social, and holistic development, derived from the previous ones. These dimensions emerged from a process of progressive categorization that allowed for the integration of initially dispersed meanings into interpretive cores of a higher level of abstraction.

### **Perceived changes in cognitive processes and in the ability to solve practical problems**

This core encompasses transformations in how students process information and approach the resolution of practical problems.

The first identified change is linked to strengthening the capacity for detailed and sensitive observation of the environment. Testimonies such as “seeing the world with different eyes, more broadly and from other perspectives” (CAB10.226) or “feeling part of the realities and people they observe” (EA3.312) show that students develop a deeper disposition to perceive, interpret, and analyze realities with a personal and attentive gaze. This attentive gaze, in line with the proposals of Dewey (1989) and Schön (1998), would help them access qualities, patterns, and relations previously barely perceptible, enriching their analyses and interpretive processes.

Secondly, the narratives indicate that the workshop experience fosters greater cognitive openness, flexibility, and fluency of thought, as evidenced by quotes such as “my mind opened up” (CAB10.215) and “it makes me see things from another point of view” (CAB10.401). This facilitates the construction of new and original meanings and understandings of reality (EA3.302; CAB10.118). Changes in this area broaden learning for practice, making it more analytical and logical by enhancing adaptive and expansive thought processes that can reorganize available knowledge and reformulate it in response to the changing characteristics of situations (Atkinson & Claxton, 2010).

In this regard, it is relevant to mention a characteristic inherent to the workshop’s learning task—the projects—and to its teaching methodology, based on the premise that the same problem can have multiple valid solutions. A striking example is the teacher’s differentiation when saying, “I want to look out from this spot” or “I will place the balcony here,” showing how personal interpretation of the practice can broaden or restrict the action and its suitability for the specific context. This methodological approach fosters an attitude of exploration and creativity in learning.

Along the same lines, but from the other perspective, students report a significant increase in their analytical, critical thinking, and comprehension skills. Analysis, a constant task across all phases of the project, is associated with improved skills such as prioritizing, categorizing, and logical reasoning, as well as the ability to establish relationships among the various elements and factors (EA3.327). Critical thinking, exemplified in expressions such as “I have learned to ask questions that were not relevant before” (EA3.330), “I see my surroundings with a critical eye” (CAB10.110), or “I no longer see things like a typical young person, but rather I analyze what I see, think, and take critical stances” (EA3.305), is linked to processes of questioning, reflective analysis, and independent thinking. These findings reveal the rational and reflective facet of learning from practice, in which not only are informed decisions understood and made, but assumptions and ideas are also questioned, and knowledge itself is reconstructed (Medina, 2013).

As a fourth piece of evidence, students highlight more modes of global and holistic reasoning, emphasizing the ability to detect the interdependence between the parts that configure a problematic situation and its integration and global vision. Expressions such as “the workshop has helped me to conceive a holistic vision of things, from the detail to the whole” (EA3.332) or “in the integral way in which problems are faced” (CAB10.310) demonstrate this transition towards a more articulated understanding of design practice. In this sense, the results show progression in the acquisition of this learning process. This begins with first-year students recognizing partial relationships, continues with synthesis processes characteristic of second and third-year students, and culminates in forms of global integration primarily demonstrated by fourth-year students. For the faculty, the integration of the different variables, relationships, and disciplines involved in architectural design is a fundamental aim, since it does not consist of a sum of isolated responses, but rather a coherent and comprehensive proposal, where all the elements are articulated (D4.41.P23). This development can be understood as stemming from the continuous, repeated exercise of practice, a process that drives the transition from novices to experts, with this recognition being a characteristic of their evolution.

Fifth, the ability to anticipate future consequences stands out as a skill closely linked to reflection “in” and “on” action (Schön, 1998; 2008), in which the practitioner imagines alternative scenarios and chooses the most appropriate course of action. Statements such as “I tell myself: this might be useful to me tomorrow” (EA3.203) or “now I can see beyond the day-to-day” (EA3.330) reflect that students develop a prospective awareness to foresee and evaluate alternatives (in real time or retrospectively), developing anticipatory strategies for similar future problems.

Another change relates to the communication of ideas, indicating its strengthening to express them verbally. An example is the quote: “[My way of expressing myself has improved] when I want to give an idea or convince someone” (EA3.204). In the case of the workshop, the verbalization and concretization of thought and its consequent dialogic exchange in the classroom reinforce the mediating function of language as an instrument of cognitive elaboration (Vygotsky, 2012), so its increase could be related to a greater clarity in the formulation of arguments and to a more active participation in the dynamics of discussion.

Finally, an improvement is evident in the practice and application of knowledge. The changes related to practice describe different phases of the project process, indicating progress in its definition and approach, in the methodology, as well as in the propositional component (CAB10.206; CAB10.409). Testimonials such as “I develop my ideas and work proposals better because, as the workshops progress, these skills are refined and enhanced” (EA3.214) allude to a practical exercise understood as a personal process that, although complex, becomes more accessible and agile with experience. This approach reinforces the idea that learning reflective practice is a progressive and personal construction.

Regarding the application of knowledge, the testimonies highlight a transfer from theory to practice and a greater mastery of the content. When students state that the workshop “allows them to practice and develop the knowledge acquired in other subjects” (CAB10.111) or that it “has helped them to put their knowledge into practice and understand it better. I have seen how my projects are improving” (EA3, 218), it is evident that theory does not operate in isolation from practice, but rather that both reinforce each other, generating a more solid understanding and a more grounded approach. This articulation demonstrates a deeper appropriation of disciplinary knowledge, which is strengthened when that knowledge is applied in real-world practice situations.

From a pedagogical perspective, these changes suggest that the workshop operates as a formative environment that fosters deep learning processes, reinforcing the importance of design experiences based on the observation, analysis, and interpretation of authentic situations, as well as the active construction of knowledge from experience.

### **Changes in self-regulatory and affective-motivational processes**

The following thematic unit addresses the transformations that students experience in the management, control, and regulation of their own learning, as well as in the emotional and motivational aspects involved in this process.

It begins by identifying an increase in the use of self-regulatory control strategies. This is reflected in expressions such as “it has helped me to have more willpower and patience” (EA3.335) or “I am much more consistent in what I do” (CAB10.121). This progress refers to the consolidation of habits such as willpower, consistency, and personal effort, which are linked to greater responsibility, rigor, and discipline in their work. The students recognize that the experience has allowed them to commit more consciously to what they do and to do it well (EA3.205), as described in testimonies such as “it has helped me to strengthen my will and self-improvement” (CAB10, 221) or “this educational experience has helped me to order my habits and customs, to be more orderly and organized” (EA3.205).

In this context, commitment to learning through practice involves not only an active disposition and the building of habits, but also an increase in metacognitive awareness, insofar as one reflects on one’s own processes, resources, and personal strategies. These attitudes, described by authors such as Domingo (2021) or Bárcena (2005), are fundamental for reflective practice, understood as a deliberate and systematic activity that demands responsibility, perseverance, effort, and repeated personal commitment. More than isolated or occasional responses, this type of practice, according to Perrenoud (2004), when exercised continuously, fosters its internalization as a stable disposition, through which the student develops a more deliberate reflection on practice and progressively reconfigures their action schemes.

The second piece of evidence shows an increase in autonomy and capacity for self-criticism, associated with greater self-sufficiency and personal independence. In quotes such as “it has helped me to question and take charge of my work individually; it is super important to be autonomous” or “I am more self-sufficient and self-critical” (CAB10.401), evident are a progressive taking of control over decisions and work processes, based on continuous reflection and critique of one’s own actions, thoughts, and assumptions, in accordance with the reflective practice described by Schön (1998). Considering the research on self-regulated learning (Zimmerman, 2002) and the findings previously mentioned – where students attribute to the workshop an increase in consistency, responsibility, and commitment – these results suggest that the autonomy achieved is built through metacognitive resources and greater personal involvement in the learning task.

Under these transformations, the training plan establishes autonomy as a fundamental skill that the student must achieve in the first year. This is embodied in two central guidelines: the development of a personal and conscious understanding of the architectural phenomenon (“autonomy in thinking”), and the ability to act based on their own arguments, judiciously incorporating the observations of teachers (“autonomy in action”) (D4. P23; D1.P10; EP, 02). This pedagogical approach translates into students who do not merely reproduce external theories or discourses but rather develop their own point of view and make decisions in dialogue with others, within a framework in which teacher intervention serves more as a stimulus to deepen thinking than as a strict directive. The articulation with internal self-regulation processes opens the possibility that autonomy will not be relegated to the level of declared intentions, but will materialize in a practice supported by both metacognitive mechanisms and pedagogical conditions that make it possible.

Third, changes are observed in the ability to tolerate frustration and accept criticism. The students explain that the workshop “at an emotional level involves an enormous effort to build tolerance for frustration and burnout” (EA3.329) and that their experience has helped them “build the strength to accept criticism and persevere, taking them and improving” (EA3.317). Together, they distinguish between criticism of the work and of personal worth, noting that “one learns that criticism is not for you, but for the work one does” (GDA.305), a distinction that helps approach criticism from a constructive perspective and reduces the emotional burden of error.

These more emotional experiences are accompanied by increased motivation and confidence. Testimonials such as: “it has made me fall in love with the field” (EA3.206) or “it has increased my capacity to be passionate about what I do” (CAB19.402) reflect an increase in interest in learning and in the degree itself, of an intrinsic nature and with a strong affective involvement.

Regarding self-confidence, the results show an effect that is complex and not always linear. For a significant number of students, the workshop has led to a significant increase in self-confidence, as expressed in statements such as: “I now have much more confidence in myself; I have grown in many ways” (EA3.318). These perceptions suggest an increase in self-efficacy belief, possibly favored through the accumulation of mastery experiences, teacher validation, and familiarization with the demands of the workshop (Bandura, 1997). However, this positive trajectory is not shared by everyone. For some students, the experience is emotionally very demanding and, at times, exhausting. As one student points out, it is experienced as “difficult and a tough test” (EA3.329). In these cases, feelings of frustration, exhaustion, and self-doubt emerge, likely linked to pedagogical or personal factors that make the task difficult.

In any case, whether the emotional impact is positive or negative, the workshop experience is not neutral. It connects with the student’s personal experience and activates interpretive processes that mobilize judgments about themselves and what they learn, while simultaneously prompting them to reinterpret their training, making it more meaningful and giving it its own purpose.

These findings highlight the need to create pedagogical conditions that foster the development of personal dispositions to sustain autonomous and reflective learning skills, such as perseverance, responsibility, and effort management.

### **Changes in social skills, shared learning, and social responsibility**

This section gathers perceptions of the development of interpersonal skills and the collective construction of learning, highlighting the role of learning as a central component of the training experience.

Firstly, transformations in social skills are observed, evidenced in changes in the forms of socialization and in the types of interaction, which increase the ability to relate in a positive and collaborative way. Students indicate: “In my opinion, it has developed me in a positive way; I have become more sociable and open to group work” (EA3.211) or “...it has helped me to forge better relations with colleagues” (EA3.324). These findings

suggest that the workshop offers opportunities for collaborative interaction and promotes relationships based on trust, respect, and openness to the exchange of ideas, essential elements for the consolidation of learning communities (Lave & Wenger, 1991). From the teacher's perspective, this collective dimension is considered central and is reinforced through strategies that strengthen the sense of group and cohesion among members (D4.P21).

Secondly, there is significant development in the capacity for dialogue and collaborative learning. Students report improvements in expressing ideas, active listening, negotiating agreements, and constructing shared meanings. Factors contributing to this learning include dialogue and discussion in class, which help to “arrive at the right thing” (CAB10.408); shared classroom time, which facilitates “learning not only from the teacher, but also from peers” (CAB10.209); and a flexible and emotionally safe classroom environment, described as “very warm” (CAB10.117). These interactions constitute a space to contrast ideas, review one's own positions, and build knowledge in a shared way, complementing individual practice and favoring its transfer to professional and social contexts (Bandura, 1997).

Finally, an increase in social and emotional sensitivity towards the environment is observed. Students show a greater ability to recognize needs, difficulties, and the particularities of other people and contexts, as reflected in: “[it has helped me to]... connect with my environment in a more emotional, more human, more constructive, more open way...” (EA3.214) or “I think it has taught me to adapt to all kinds of people, to get to know them better and to be interested in their problems, difficulties, as well as what makes their lives easier or what they like” (EA3.216). The data reflect a more humanistic and ethical understanding of professional practice and training, consistent with institutional guidelines (D6.4).

Consistent with the above, the results suggest that the organization of work in collaborative and dialogic environments, constitutes a key pedagogical strategy to promote the shared construction of knowledge and the development of reflective thinking in professional training.

## **Changes in habits, maturation, and integral development of students**

Unlike the previous, more specific collections, this one gathers stories that allude to global changes, in which students describe how certain behaviors have become integrated into their daily lives and how the subject has contributed to their personal growth and to their development in different areas.

First, one of the most important changes in this sphere is linked to habits. Expressions such as “it has involved an abrupt change in lifestyle” (CAB10.301) or “the pace of life and the things I used to do [have changed]” (CAB10.207) reflect how certain attitudes and behaviors – such as effort, perseverance, consistency, or even “sleeping little” – have become established as part of their daily routine.

By highlighting the idea of “sleeping too little,” it is emphasized that these changes can also lead to unhealthy habits, linked to academic pressure, poor time management,

and/or insufficient self-regulation. Testimonies such as “their demands lead to fewer hours of sleep” (CAB10.206), “to neglecting important things in order to be a professional” (CAB19.405), or “not having a life outside of academics” (CAB19.404) coincide with the points made by Coll (2003), who indicates that, although effort is necessary for learning, it must be part of a balanced, sensible pedagogical approach, in order to avoid counterproductive effects on well-being and the quality of learning.

When delving deeper into opinions such as “you acquire abilities without realizing it, because it is something personal that becomes part of your life in all aspects: educational, social, and emotional. Abilities are diverse in terms of your growth”(EA3.214), students not only highlight the comprehensive nature of the learning, but also the naturalness with which it is incorporated. This is consistent with the learning based on repeated experience on which the workshop is based.

At the same time, maturation processes are observed, in which practical learning is conceived as a space for personal growth. Phrases like “it has helped me mature, “ “I no longer see things the same way” (EA3.201) reflect how students reinterpret their experiences and build new perspectives on their training and on themselves.

From the teachers’ perspective, although references to developmental changes are less explicit, a holistic development is emphasized (D1.P10; EP.2). The recurring use of terms such as “trajectory” (D4.45.P8) or “journey” (D4.40.P22) denotes a continuous, dynamic, and gradual learning process, not a routine path based on repetition, but open to ongoing review (D4.40.P22). This perspective reinforces the conception of learning as an active and unique process, where each formative experience constitutes a further step in the consolidation of the student as a reflective subject.

Additionally, these results suggest considering professional training as an instance of personal and professional growth of an integral nature, capable of influencing not only academic learning, but also the configuration of habits, attitudes, and ways of acting.

## DISCUSSION

The results allow us to identify significant changes in most students, in the cognitive processes involved in learning reflective practice and, by extension, in the development of project practice in workshop settings. Participants repeatedly describe changes in how they observe, analyze, interpret, and approach problems. This reflects a shift from more immediate or reproductive processing methods toward more reflective, elaborated, comprehensive, and reflective modes of thinking.

In particular, improvements are noted in the ability to make detailed and sensitive observations. This, along with greater open-mindedness, flexibility, and fluency of ideas, allows them, according to the students, to adopt multiple perspectives, generate alternatives, and review initial understandings. These approaches are based on exploratory and heuristic reasoning supported by experience and experimentation (Schön, 2008). Such modes of action seem to rely on open problems that are dynamically defined, without a single, predefined solution.

In line with these changes, advances are also observed in analytical skills, critical thinking, and understanding of situations, as well as in anticipating consequences and in more articulate, reasoned communication of one's own ideas. Such progress demonstrates a rational and reflective dimension to practical learning, focused on understanding the situation through flexible forms of thinking (Perkins, 2006) and on constructing well-founded personal positions, supported by critique and available knowledge (Ennis, 2011). If reflective practice is understood as a search for understanding that gives meaning to present action and values the possibilities and limits of future action (Pérez-Gómez, 2010; Bárcena, 2005), these processes are necessary for their constitution. From a pedagogical point of view, these developments imply the activation of processes of review and deconstruction of prior knowledge and one's own positions (Medina, 2013).

The findings presented are complemented by the ability to address the problems from a global perspective, considering the relationships between multiple factors and dimensions. Taking into account the situation as a whole, along with changes in analysis and understanding, the transfer of theoretical knowledge and continued practice in consecutive workshops can contribute to students' better understanding of the complexity of professional practice. This fosters improved performance and more informed decision-making. Thus, in line with authors such as Pérez-Gómez (2010) and Schön (2008), the student stops applying content mechanically to interpret, relate, adapt, and mobilize knowledge according to the particularities of each situation. In this context, theory becomes a significant tool at the service of action, generating greater articulation between theory and practice in professional training (Castro & Pérez, 2017).

As the results show, further evidence indicates a trend toward changes in how students manage, regulate, and experience their learning process, in both self-regulation and affective-motivational factors. This process involves mobilizing personal dispositions, habits, attitudes, and emotions.

A significant portion of the student body reports that qualities such as willpower, perseverance, patience, personal effort, responsibility, and work discipline have strengthened and gradually become established as daily habits that transform their approach to tasks. These qualities, understood in this study as self-regulatory control strategies (i.e., dispositions and habits that support effort management and commitment), reflect a more conscious and sustained involvement in their education, in line with self-regulated learning models that link deliberate effort management, persistence, and self-regulation with greater effectiveness in this development (Pintrich, 2000).

In association, self-regulation manifests itself not only in a greater consistency in action, but also in the students' ability to recognize and value their own ways of working, to regulate themselves and to persevere, which indicates a development of metacognitive awareness about how to cope with the demands of the workshop (Pintrich, 2000). Recent studies show that guided reflection devices, such as reflective journals or other structured activities of analyzing one's own practice, promote both metacognitive awareness and the use of self-regulation strategies in university students (Alt et al., 2022).

In this sense, the aforementioned dispositions and habits, will, constancy, effort, responsibility, and commitment to the task can be related to the attitude of sustained in-

volvement that characterizes reflective practice approaches. These approaches emphasize that the professional-in-training must distance themselves from their own actions, analyze them, question their assumptions, and adjust their modes of intervention in a deliberate and conscious manner.

Another relevant finding relates to the perceived changes in autonomy, self-criticism, and the ability to tolerate both frustration and external criticism. Based on students' experiences, a significant proportion believe these abilities have increased throughout the training process. This progressive gain in control, associated with the evaluative components of criticism, suggests that learning reflective practice involves managing the tension generated by the contrast between one's own decisions and others' evaluations. This process represents progress toward more mature forms of self-regulation and responsibility by differentiating between the evaluation of the product and personal worth and by embracing criticism as an opportunity for improvement and growth, in line with Schön (2008) and Perrenoud (2011), as well as with the psychological perspectives of Pintrich (2000) and Zimmerman (2002).

On the other hand, the perceived effects of autonomy could be linked to the self-regulation of their learning, understood as the ability to consciously employ cognitive, metacognitive, and effort and motivation control strategies, as well as to assume responsibility for their own training process, as highlighted by research from Gargallo-López and collaborators (2020, 2023).

Within the affective-motivational sphere, a considerable number of students show an increase in intrinsic motivational preferences in self-confidence. However, these results are not homogeneous. For some, the experience involves tension, emotional strain, and self-doubt. In both cases, the workshop experience is not neutral; rather, it activates processes of personal interpretation regarding their studies and their ability to pursue them, revealing the affective dimension underlying the development of reflective practice.

From this perspective, when these findings are compared with evidence on negative states, such as stress, anxiety, and/or fatigue, likely linked to the demands from the training process and time management, it can be provisionally considered that these experiences are similar to those described by Perrenoud (2011). According to the author, these states constitute necessary preliminary phases for progressing towards a more autonomous practice and tend to gradually diminish as the individual acquires experience and confidence in their reflective process.

In accordance with the specialized literature, these results can be understood in an articulated way, since previous evidence indicates that the affective-motivational self-efficacy beliefs, responsibility, and sustained effort influence each other. Several studies highlight that motivation fosters... involvement, persistence, and commitment, which in turn strengthen self-efficacy beliefs and task appreciation; and these elements, in reciprocal interaction, facilitate the deployment of more complex cognitive processes and metacognitive skills (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). From this integrative perspective, the perceived changes do not constitute isolated phenomena, but are part of a network of processes that support more autonomous and self-regulated forms of learning.

Alongside individual processes, learning is complemented by changes in the relational and social spheres. Some students reinforce their specific contributions, demonstrating a greater willingness to work together and more meaningful relationships with their peers, as well as improvements in their dialogue and shared learning skills, derived from the exchange and collective discussion with peers and teachers. This demonstrates not only the functioning of the workshop as a relational space but also as an environment that stimulates the construction of shared meanings and the contrast of ideas, establishing a common framework from which interpretations and relationships are built.

These findings align with sociocultural perspectives on learning (Vygotsky, 2012) and with the role of context in reflective practice (Schön, 2008), emphasizing its social and collective nature as an interpersonal and intersubjective process. This is further enhanced by increased social awareness, which facilitates the recognition of the needs and particularities of other people and contexts, contributing to a more ethical and humanistic view of professional practice. This learning is linked to both the social dynamics of the classroom and the types of problems addressed in the workshop, as well as to their grounding in real-world contexts.

Furthermore, the evidence from the fieldwork suggests that the workshop is a community of practice, from which the construction of subjectivities and professional identities in relation to said community is fostered (Lave & Wenger, 1991), in line with what Schön (2008) pointed out.

The final result can be interpreted as the final synthesis of the learning perceived by the students. Changes in their lifestyle habits are evident, consolidating attitudes and actions related to learning, along with holistic development where reflective practice is established not only as an academic impact but also as a cross-cutting element, permeating the cognitive, affective, and social domains, and naturally assimilating into their daily experience. In conclusion, the process leads to personal maturation and growth that influences their identity construction and underscores the importance of continuity and progression in learning reflective practice (Korthagen, 2001).

Unlike previous studies that have analyzed some of these dimensions in isolation, the present research demonstrates the interrelationship between distinct types of cognitive, self-regulatory, affective-motivational, and social learning that emerge from reflective practice in professional training contexts. In this sense, the study provides an integrated view of the phenomenon in the specific context of architectural education.

## CONCLUSIONS

According to the results obtained in this research, and responding to the main objective, which was to know and analyze the perceptions of the students about the learning built from their experience in the Project workshop subject, it is concluded that the students develop a broad and diverse set of knowledge linked to reflective practice, of an experiential, dialogical nature, and anchored in action.

These learning processes have a multidimensional and interrelated nature, encompassing cognitive, self-regulatory, affective-motivational, and social components, among which the following stand out:

- Cognitive: evolution towards more elaborate, critical, and reflective, based on higher-order processes and more analytical and globalized problem-solving strategies, such as detailed observation, analysis, openness to diverse perspectives, and criticism.
- Affective-motivational: increased confidence and involvement with the task, although with individual variability and dependent on processes of emotional self-regulation, pedagogical support, and the balance between demands and support.
- Self-regulation: activation of control strategies (e.g., perseverance, effort, discipline) and strategic management of one's own performance (e.g., self-criticism), which strengthens metacognitive awareness and autonomy in learning.
- Social: strengthening dialogue, building shared meanings, and fostering a willingness to work together, thus shaping the Project workshop as a relational and inter-subjective space that contributes to professional identity and to the development of a community of practice.

In summary, reflective practice developed in a practical context fosters comprehensive and deep learning that articulates knowledge, attitudes, and dispositions, with a significant impact that transcends the academic sphere.

The findings presented demonstrate the relevance of methodologies based on “learning by doing”, starting from open problems in authentic scenarios that generate cognitive conflict and do not admit a single solution. They also highlight the importance of constant feedback, spaces for critical dialogue, and joint reflection. This includes integrating theoretical frameworks and clearly connecting theory and practice to achieve knowledge transfer and a holistic approach. All of this requires institutional support and resources to guarantee its continuity and progression.

Finally, it is essential to design learning environments that integrate systematically reflective practice, promoting spaces for experimentation and pedagogical accompaniment. However, such development will not depend solely on teaching action, but also on curricular and institutional conditions that favor its coherence, such as the organization of training time, the articulation between subjects, and institutional support for proposals based on reflection.

Given that the results come from a single qualitative case study, while the findings are relevant, future research should delve deeper into these issues. Learning through interdisciplinary comparative analyses, longitudinal studies, and mixed methodological designs (qualitative-quantitative) that examine its consistency, transferability, and robustness in diverse contexts of reflective practice.

## AUTHORS' CONTRIBUTION

**Leyla Castro-Gonzalez** Project management; Formal analysis; Conceptualization; Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Research; Methodology; Resources; Validation; Visualization.

**Maria-Carme Armengol-Asparó** Project management; Formal analysis; Conceptualization; Data curation; Writing - revision and editing; Research; Methodology; Resources; Supervision; Validation; Visualization.

## CONFLICTS OF INTEREST

The authors declare no conflicts of interest.

## ETHICAL COMPLIANCE

This article presents a qualitative study based on an instrumental case, prepared in accordance with the principles of academic integrity and scientific transparency. The authors declare that no Generative Artificial Intelligence tools were used in the writing, data analysis, or bibliography compilation. The manuscript is original. It has not been simultaneously subjected to another editorial process and is free of plagiarism or data manipulation. All materials analyzed come from properly cited and referenced sources.

Ethical principles were respected throughout the research process; however, the study was not submitted to an institutional ethics committee for evaluation.

## FINANCING

This study received no funding.

## OPEN SCIENCE OBJECTS

The data derived from the research have not been deposited in a public repository; however, they can be provided by the authors upon reasonable request, respecting the established confidentiality commitments.

## REFERENCES

Alt, D., Raichel, N., & Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: Insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 707168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168>

- Atkinson, T., & Claxton, G. (2010). Introducción. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 11–25). Octaedro.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Buherko, Y. (2022). Reflective character of educational activity as a valuable factor in the professional formation of a modern specialist. *Psychological Journal*, 8(2), 39–54. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.4>
- Castro, L., & Pérez, M. J. (2017). Estado de la cuestión y propuestas de futuro en la construcción de la relación teoría y práctica en la formación inicial de maestros. En M. T. Colén (Ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp. 249–258). Octaedro.
- Cerecero-Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 155–181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), Article 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 37–43.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective (Part I). *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4–18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R., & Pérez-Burriel, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60–76. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1949>
- Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D. F., & García-Díaz, J. J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: Narrativas de docentes en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 119–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119>
- Gargallo-López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez-Rodríguez, M. Á., & Moreno-Navarro, S. (2020). La competencia aprender a aprender: Valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187–211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Gargallo-López, B., Almerich-Cerveró, G., García-García, F. J., López-Francés, I., & Sahuquillo-Mateo, P. M. (2023). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 457–487. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-02>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Huang, L., Zhang, X., Wang, F., Zhang, S., Chang, X., Chu, Y., Wang, L., Jia, W., & Zhang, B. (2024). The relationship between reflective ability and professional identity: The mediating effect of self-directed learning and self-efficacy for junior clinical nurses. *BMC Nursing*, 23, Article 858. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02534-3>
- Ide, Y., & Beddoe, L. (2023). Challenging perspectives: Reflexivity as a critical approach to qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 23(4), 725–740. <https://doi.org/10.1177/14733250231173522>
- Janssen, L., Schick, K., Neurohr, T., Pittroff, S. I. D., Reiser, S., Bauer, J., Berberat, P. O., & Gartmeier, M. (2024). Reflect to interact: Fostering medical students' communication through reflection-focused e-learning. *BMC Medical Education*, 24, Article 541. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05368-4>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, Z., Sulaiman, T., & Che-Nawi, N. R. (2025). How does teaching reflection shape teacher confidence? A theoretical and empirical review on enhancing college English teachers' self-efficacy. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 588-598. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i2/25278>
- McGill, C. M., Duslak, M., & Puroway, A. (2025). Idealism and ambiguity: Encountering professional socialization in an emerging profession. *Reflective Practice*, 26(3), 461–475. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2459432>
- Medina, J. L. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: Más allá de las competencias. En J. L. Medina & B. Jarauta (Eds.), *Saberes docentes y enseñanza universitaria* (pp. 37–82). Síntesis.
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Graó.
- Mohamed, M., Ab Rashid, R., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Perkins, D. (2006). *El aprendizaje pleno: Principios para transformar la educación*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: Competencias del actor autónomo. En D. Simone & L. Hersh (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216–261). Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55–94). Graó.

- Pérez-Gómez, A. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. En A. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica* (pp. 89–106). Graó.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Ruffinelli, A., Álvarez, C., & Salas, M. (2022). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice*, 23(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371>
- Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación: Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 161–184. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



# Experiencias de egresados en un programa de titulación de maestría: una mirada fenomenológica

## Experiences of graduates in a Master's Degree completion program: A phenomenological perspective

✉ **Cecilia Medel-Villafaña**

Escuela Normal Superior Oficial de  
Guanajuato, México  
<https://orcid.org/0000-0003-1481-7778>  
[c.medelvillafana@ensog.edu.mx](mailto:c.medelvillafana@ensog.edu.mx)

**Yolanda-Coral Martínez-Dorado**

Escuela Normal Superior Oficial de  
Guanajuato, México  
<https://orcid.org/0000-0002-6770-6978>  
[yc.martinezdorado@ensog.edu.mx](mailto:yc.martinezdorado@ensog.edu.mx)

**María-de-los-Ángeles Arévalo-Constantino**

Escuela Normal Superior Oficial de  
Guanajuato, México  
<https://orcid.org/0009-0000-3373-0374>  
[ma.arevaloconstantino@ensog.edu.mx](mailto:ma.arevaloconstantino@ensog.edu.mx)

Recibido: 16-12-2025

Aceptado: 23-03-2026

Publicado: 10-04-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Medel-Villafaña, C., & Martínez-Dorado, Y. C., & Arévalo-Constantino, M. A. (2026). Experiencias de egresados en un programa de titulación de maestría: una mirada fenomenológica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3712. <https://doi.org/10.21555/rpp.3712>

---

### Resumen

Este estudio tiene como propósito comprender los significados que egresadas y egresados de una Maestría en Pedagogía atribuyen a su participación en un programa institucional de titulación con acompañamiento académico continuo, en el contexto de una escuela normal del estado de Guanajuato (México). Desde un enfoque cualitativo, se adopta la fenomenología hermenéutica para explorar la experiencia vivida de la titulación, más allá

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



de su dimensión administrativa o acreditadora. La investigación se desarrolló a partir del análisis de narrativas escritas producidas por veinte egresados que, tras haber concluido los créditos del posgrado, no habían logrado titularse y retomaron su proceso mediante el programa. El análisis fenomenológico permitió identificar estructuras de significado que dan cuenta de la titulación como una experiencia formativa compleja, marcada por el quiebre que supone el ingreso al programa, la estructuración y el sostén del proceso, el acompañamiento académico como presencia pedagógica, el retorno al lugar de estudiante, la resignificación de la investigación y la construcción de la toma de protesta como horizonte de sentido anticipado. Los hallazgos muestran que la participación en el programa genera transformaciones subjetivas y profesionales aun antes de la obtención formal del grado, resignificando la titulación como un proceso humano, relacional y formativo. El estudio aporta elementos para repensar los programas de titulación desde la experiencia de quienes los viven, desplazando la mirada de la eficiencia terminal hacia la comprensión de los procesos formativos en el posgrado.

**Palabras clave:** Docentes; Educación superior; Investigación educativa; Fenomenología hermenéutica; Titulación de posgrado; Acompañamiento académico; Experiencia formativa; Narrativas de egresados.

## **Abstract**

This study aims to understand the meanings that graduates of a Master's degree in Pedagogy attribute to their participation in an institutional degree-completion program with continuous academic support, within the context of a teacher education college (escuela normal) in the state of Guanajuato, Mexico. Adopting a qualitative approach, hermeneutic phenomenology is employed to explore the lived experience of degree completion beyond its administrative or credentialing dimensions. The research is based on the analysis of written narratives produced by twenty graduates who, despite having completed all postgraduate coursework, had not obtained their degree and later resumed the process through the institutional program. The phenomenological analysis identified structures of meaning that reveal degree completion as a complex formative experience, characterized by the rupture represented by entry into the program, the structuring and sustaining of the process, academic support as a pedagogical presence, the return to the role of student, the re-signification of research, and the construction of the professional oath as an anticipated horizon of meaning. The findings indicate that participation in the program fosters subjective and professional transformations even before the formal attainment of the degree, re-signifying degree completion as a human, situated, and relational process. This study contributes to rethinking degree-completion programs from the perspective of those who experience them, shifting the focus from completion rates toward an understanding of formative processes in postgraduate education.

**Keywords:** Educational research; Higher education; Teachers; Hermeneutic phenomenology; Graduate degree completion; Academic support; Formative experience; Graduate narratives.

## INTRODUCCIÓN

En los programas de posgrado en educación, particularmente en las escuelas normales, la titulación se configura como uno de los momentos más complejos y prolongados de la trayectoria formativa. Aunque un número significativo de estudiantes logra concluir los créditos académicos de la maestría, no todos alcanzan el grado, quedando la tesis como un proceso inconcluso que, con el paso del tiempo, se transforma en una deuda académica, profesional y, en muchos casos, personal. Esta situación se intensifica cuando las condiciones laborales, familiares, emocionales e institucionales se interponen, dando lugar a trayectorias formativas fragmentadas y a procesos de egreso sin cierre formal (De-la-Cruz-Flores y Abreu-Hernández, 2014; Bolívar, 2012).

La finalización de la tesis de maestría constituye una etapa crítica del currículo de posgrado, no solo por su función acreditadora, sino porque representa un momento de cierre académico y de consolidación profesional para quienes se forman como docentes e investigadores. Sin embargo, diversos estudios han documentado que la titulación por tesis suele convertirse en un proceso prolongado y vulnerable, atravesado por factores estructurales e institucionales, como la sobrecarga laboral docente, la ausencia de acompañamiento posterior al egreso y la desvinculación progresiva con la vida académica (De-la-Cruz-Flores, 2017; Pérez-Gómez, 2012). En este sentido, la obtención del grado, no puede comprenderse únicamente como un problema de eficiencia terminal, sino como un proceso formativo complejo que involucra dimensiones académicas, personales y emocionales.

Otras investigaciones han documentado que la culminación tardía en el posgrado constituye un fenómeno multifactorial, en el que convergen condiciones estructurales, institucionales y personales. Estudios recientes señalan la incidencia de factores como la sobrecarga laboral, las limitaciones en el acompañamiento académico, las dificultades en la escritura y en la investigación, así como las tensiones derivadas de la multiplicidad de roles que desempeñan los estudiantes en contextos profesionales exigentes (Amani et al., 2022; Mkhai, 2023). A ello se suman aspectos vinculados a la cultura académica, la relación con los directores de tesis y las condiciones de acceso a recursos institucionales (Ahmed, 2024), así como procesos de procrastinación académica, dificultades en la gestión del tiempo y limitaciones en la planificación del trabajo de investigación (Azwar et al., 2023), los cuales configuran entornos poco favorables para la culminación del proceso de titulación.

No obstante, si bien estos estudios han contribuido a explicar las causas del rezago en la obtención del grado, su énfasis ha estado predominantemente orientado hacia dimensiones evaluativas, tales como la eficiencia terminal, los tiempos de titulación o los factores asociados al abandono o retraso. De manera complementaria, investigaciones sobre seguimiento de egresados han permitido recuperar valoraciones sobre la formación recibida y su impacto en las trayectorias profesionales; sin embargo, estas aproximaciones suelen privilegiar dimensiones de inserción laboral o pertinencia del programa, dejando en segundo plano la comprensión de la experiencia vivida durante el proceso formativo (Durand-Villalobos y Gutiérrez, 2025).

En este sentido, persiste un vacío en la literatura en torno a la comprensión de la titulación como una experiencia formativa, situada y significativa, particularmente en contextos como las escuelas normales, donde la formación se articula estrechamente con la práctica docente y la reflexión sobre la propia experiencia profesional. Desde perspectivas narrativas y biográficas, la experiencia se ha reconocido como una categoría clave para comprender los procesos formativos en el posgrado, en tanto permite reconstruir los sentidos que los sujetos atribuyen a su trayectoria y a su práctica pedagógica (Mairena-Molina, 2020). No obstante, son escasos los estudios que abordan específicamente la experiencia de titulación desde este enfoque.

Más allá de concebir la titulación como un requisito administrativo o un indicador de desempeño institucional, resulta necesario indagar cómo las y los egresados viven el proceso de retorno a la investigación, qué sentidos atribuyen a su participación en dispositivos de acompañamiento académico y de qué manera estas experiencias inciden en la resignificación de su trayectoria formativa y en la reconstrucción de su identidad profesional. En esta línea, la titulación puede comprenderse también como un proceso de autoformación y práctica reflexiva, en el que los sujetos articulan saberes, experiencias y decisiones pedagógicas en contextos situados (Sánchez-Luján, 2026).

Ante esta problemática, distintas instituciones han implementado cursos, seminarios o programas orientados a favorecer la titulación de egresados; no obstante, con frecuencia estos dispositivos se centran en el cumplimiento administrativo o en la estandarización metodológica, relegando a un segundo plano la experiencia de quienes participan en ellos. De este modo, la titulación suele abordarse como un requisito pendiente más que como una experiencia formativa significativa, invisibilizando las emociones, los miedos, las resistencias y las expectativas que acompañan el retorno a la investigación después de largos periodos de distanciamiento académico (Bolívar et al., 2001).

Desde una perspectiva pedagógica, el acompañamiento académico ha sido reconocido como un elemento central para sostener los procesos de formación y de investigación en el posgrado. Más allá de la tutoría entendida como supervisión técnica, el acompañamiento implica una relación dialógica, orientada a apoyar a los sujetos en la construcción de sentido de su trayectoria formativa (De-la-Cruz-Flores, 2017). En el ámbito de la formación docente, este acompañamiento se vincula estrechamente con la reflexión sobre la práctica y con la reconstrucción de la identidad profesional, al permitir que los sujetos analicen y resignifiquen su experiencia académica y laboral (Bolívar, 2012).

Comprender la titulación desde esta mirada supone reconocer que no se trata únicamente de un momento final, sino de un proceso que puede reactivarse, resignificarse y sostenerse en el tiempo mediante dispositivos pedagógicos específicos. En particular, los programas de titulación dirigidos a egresados con trayectorias formativas interrumpidas permiten explorar cómo se reconfigura la relación con la investigación, con la institución y con la propia historia académica, así como los sentidos que los sujetos atribuyen a su participación en este tipo de experiencias.

En el contexto de una escuela normal del estado de Guanajuato, el programa de Maestría en Pedagogía convocó a egresadas y egresados que, tras varios años de haber

acreditado los cursos del plan de estudios, no habían logrado concluir su proceso de titulación. Estos egresados participaron en un programa institucional de titulación diseñado e implementado por un equipo de tres catedráticas, quienes ofrecieron un acompañamiento académico continuo a lo largo del proceso. Este programa constituye un caso relevante para analizar cómo se vive y se significa la participación en una experiencia de titulación tardía, desde la perspectiva de quienes la transitan.

Pese a la pertinencia de este tipo de iniciativas, son escasos los estudios que exploran cómo los egresados interpretan su participación en programas de titulación, qué sentidos construyen en torno al acompañamiento recibido y de qué manera estas experiencias inciden en su identidad profesional como docentes e investigadores. La mayoría de las investigaciones se ha centrado en resultados, tiempos o tasas de titulación, dejando en segundo plano la comprensión de los procesos formativos y de las experiencias subjetivas involucradas.

Por ello, el propósito de esta investigación es comprender los significados de la experiencia de participación en un programa institucional de titulación, desde la voz de egresadas y egresados de una maestría en pedagogía de una escuela normal. De manera específica, se busca: a) describir cómo los egresados significan su participación en el programa como experiencia formativa; b) analizar el sentido que adquiere el acompañamiento académico continuo; y c) interpretar las transformaciones subjetivas y profesionales que los egresados experimentan a partir de su participación.

En congruencia con este propósito, la investigación se orienta por la siguiente pregunta:

¿Cómo viven y qué significado atribuyen las egresadas y los egresados de la Maestría en Pedagogía a su experiencia de participación en un programa institucional de titulación?

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica orientada a comprender los significados de la experiencia vivida por egresadas y egresados de la Maestría en Pedagogía que participaron en un programa de titulación con acompañamiento académico continuo. Este enfoque resulta pertinente en tanto el interés del estudio no es medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender cómo se vive y se significa un fenómeno educativo desde la perspectiva de quienes lo experimentan.

La fenomenología, en el ámbito educativo, busca aproximarse a la experiencia tal como es vivida, atendiendo a su carácter subjetivo, situado y significativo (Van-Manen, 2003). Desde esta mirada, la experiencia de titulación no se reduce a un proceso académico o administrativo, sino que se concibe como una vivencia compleja, atravesada por dimensiones emocionales, identitarias, profesionales y relacionales.

Este estudio se fundamenta específicamente en la fenomenología hermenéutica propuesta por Max van Manen, la cual articula la descripción de la experiencia con su inter-

pretación, reconociendo que toda comprensión es, en sí misma, un acto hermenéutico. Para Van-Manen (2003), la fenomenología de la práctica se orienta a indagar el significado de las experiencias cotidianas en contextos profesionales, como la educación, a partir de la pregunta por el sentido de lo vivido.

Desde esta perspectiva, el investigador no se sitúa como un observador externo, sino como un intérprete reflexivo que dialoga con los textos de experiencia (narrativas, relatos, descripciones) para develar las estructuras esenciales del fenómeno. La fenomenología hermenéutica no busca generalizar resultados, sino profundizar en la comprensión del fenómeno, manteniéndose fiel a las voces de los participantes y a la complejidad de sus vivencias (Ayala-Carabajo, 2008).

En este estudio, la fenomenología de van Manen permite comprender la experiencia de titulación como una práctica educativa vivida, donde el acompañamiento académico, el retorno a la investigación y el logro del grado se configuran como experiencias con sentido formativo y humano, recuperando la complejidad humana que atraviesa este proceso.

El diseño de la investigación es fenomenológico-hermenéutico, centrado en la reconstrucción de la experiencia de titulación desde la voz de los egresados. El estudio se apoya en la producción y el análisis de narrativas de experiencia, entendidas como textos que permiten acceder a la manera en que los sujetos recuerdan, interpretan y resignifican su vivencia. Si bien el presente estudio no adopta la investigación-acción como diseño metodológico, es pertinente señalar que este enfoque fue promovido en el programa de titulación como método para el desarrollo de las tesis de los egresados, dado que se trata de docentes en ejercicio que investigaban su propia práctica. Por ello, algunas narrativas recuperan reflexiones vinculadas con la resignificación de la investigación-acción en su proceso formativo.

Las narrativas no se conciben como simples relatos cronológicos, sino como textos de experiencia vivida, que expresan emociones, significados, tensiones y aprendizajes construidos a lo largo del programa de titulación. En consonancia con van Manen (2003), estas narrativas constituyen una vía privilegiada para acceder al mundo vivido de los participantes.

Los participantes del estudio fueron veinte egresadas y egresados de la Maestría en Pedagogía de una escuela normal del estado de Guanajuato, que decidieron incorporarse voluntariamente al programa institucional de titulación. Se trata de 18 docentes en servicio en distintos niveles de educación básica y 2 profesores de educación superior, con trayectorias profesionales consolidadas en el ámbito educativo. Todos habían concluido previamente los créditos del programa de posgrado, pero mantenían pendiente la obtención del grado académico. Al momento de integrarse al programa de titulación, los participantes presentaban trayectorias diversas en cuanto al tiempo transcurrido desde el egreso, así como en relación con el avance previo de sus proyectos de investigación. Esta diversidad permitió recuperar narrativas de experiencia que reflejan distintas formas de vivir el retorno al proceso de titulación después de un periodo prolongado de distanciamiento de la vida académica.

Los criterios de selección fueron:

- Haber egresado de la Maestría en Pedagogía.
- Haber participado en el programa de titulación con acompañamiento continuo.
- Haber producido una narrativa escrita sobre su experiencia de titulación.
- Aceptar voluntariamente participar en el estudio.

Desde la lógica fenomenológica, el número de participantes no se define por criterios estadísticos, sino por la riqueza y profundidad de las experiencias narradas, privilegiando la densidad descriptiva y reflexiva de los relatos (Van-Manen, 2014).

Las narrativas son una estrategia metodológica coherente con el enfoque fenomenológico, en tanto permiten recuperar la experiencia desde la voz de los propios sujetos, respetando su temporalidad, lenguaje y carga emocional (Bolívar et al., 2001).

En las narrativas los participantes relataron, de manera reflexiva, su proceso de titulación, el acompañamiento recibido, los desafíos enfrentados y los significados atribuidos a todo el proceso. La escritura de estas narrativas se promovió al finalizar el programa de titulación, cuando las egresadas y los egresados contaban ya con los borradores finales de sus tesis, a partir de una consigna general de carácter abierto y reflexivo, orientada a recuperar la vivencia del proceso más que a evaluar sus resultados.

El análisis de la información se realizó siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica de van Manen, mediante un proceso reflexivo y sistemático que incluyó las siguientes fases:

- Lectura holística de las narrativas, orientada a captar el sentido global de cada experiencia y responder a la pregunta: ¿de qué trata esta experiencia en su conjunto?
- Lectura selectiva, identificando frases, expresiones o fragmentos que resultan especialmente reveladores del significado de la experiencia de participar en un programa de titulación.
- Lectura detallada, analizando línea por línea los pasajes significativos para develar unidades de significado.
- Construcción de temas fenomenológicos, entendidos como estructuras de sentido que expresan aspectos esenciales de la experiencia vivida.
- Escritura fenomenológica, como acto interpretativo central, en el que el investigador articula descripción y reflexión teórica para dar cuenta del fenómeno estudiado.

De acuerdo con Van-Manen (2003), la escritura no es una fase final del análisis, sino el medio principal para profundizar en la comprensión del significado de la experiencia.

El estudio se desarrolló atendiendo a principios éticos fundamentales, como el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto a la voz de los participantes. Las narrativas fueron utilizadas exclusivamente con fines académicos y se resguardó el anonimato de los egresados.

Asimismo, se reconoce la posición situada de las investigadoras, quienes participaron como asesoras dentro del programa de titulación. Desde la fenomenología hermenéutica, esta implicación no se concibe como un sesgo a eliminar, sino como una condición

que requiere reflexividad constante, explicitando la relación entre la experiencia investigada y la mirada interpretativa de quien investiga (Van-Manen, 2014).

## Significados de la experiencia de participar en un programa de titulación

El análisis fenomenológico-hermenéutico de las narrativas permitió comprender la experiencia vivida por los egresados de la Maestría en Pedagogía al participar en un programa institucional de titulación, en un momento en el que se encontraban elaborando y entregando los borradores de sus tesis. La participación en el programa se configura como una experiencia formativa compleja, que va más allá del trabajo académico, y que reordena la relación de los egresados con la investigación, con la institución y consigo mismos.

A partir del análisis fenomenológico de las narrativas se identificaron ocho estructuras de significado que organizan la experiencia de participar en el programa de titulación. Estas estructuras se agruparon interpretativamente en metacategorías, que pueden observarse en la siguiente tabla, y permiten comprender la experiencia en distintos niveles.

**Tabla 1**

Estructura interpretativa de la experiencia de participar en un programa de titulación

Metacategoría	Categorías fenomenológicas	Sentido interpretativo
Apertura del proceso de titulación	Ingreso al programa como quiebre y oportunidad institucional	Reactivación de trayectorias formativas suspendidas
Estructuración pedagógica del proceso	El programa como estructura que ordena y sostiene el proceso	Organización temporal y académica de la titulación
Relacionalidad del proceso formativo	Acompañamiento continuo como presencia pedagógica	Sostén emocional y académico de la experiencia
Reconfiguración del lugar del sujeto	Volver a ser estudiante: vulnerabilidad y reaprendizaje	Reconstrucción de la identidad formativa
Mediaciones para la producción de la tesis	Escritura de la tesis mediada por el programa	Transformación de la escritura académica
Relectura del sentido de investigar	Resignificar la investigación desde la experiencia	Vinculación entre investigación y práctica docente
Temporalidad de la experiencia de titulación	La toma de protesta como horizonte anticipado	Construcción de futuro académico
Transformaciones subjetivas en curso	Transformaciones profesionales y personales	Reconfiguración de la identidad profesional

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis fenomenológico-hermenéutico de las narrativas de los participantes.

Esta organización analítica busca hacer visible la arquitectura interpretativa que emerge del diálogo hermenéutico con las narrativas, y proponer las estructuras de significado cuando emergen del diálogo interpretativo con las narrativas y dan cuenta de cómo el programa de titulación es vivido como una experiencia situada, relacional y transformadora, aun antes de la obtención formal del grado. Esas estructuras se presentan a continuación.

## **Ingreso al programa como quiebre y oportunidad institucional**

El ingreso al programa de titulación es vivido por los egresados como un quiebre significativo en una trayectoria académica prolongadamente suspendida. Antes de la apertura del programa, la titulación aparece en las narrativas como un pendiente constante, presente en el horizonte personal y profesional, pero carente de condiciones reales para ser retomado. No se trata de una decisión consciente de abandono, sino de una postergación sostenida en el tiempo, alimentada por la falta de espacios institucionales, el distanciamiento progresivo de la vida académica y la acumulación de responsabilidades laborales y personales.

En este contexto, la apertura del programa entra en la inercia de la postergación y se experimenta como un acontecimiento institucional que reconfigura la relación de los egresados con la posibilidad de titularse. El programa no es vivido como una exigencia externa, sino como una oportunidad concreta ofrecida por la institución, lo que introduce un cambio cualitativo en la manera de significar la titulación. Así lo expresa un participante:

Al informarme que se abriría un programa de titulación, agradecía a la escuela y no dudé en ingresar, pues mi vida profesional y personal se sentía fragmentada, sin poder cerrar ese capítulo, y aunque pasó el tiempo de haber terminado la maestría, 5 años aproximadamente, siempre tuve en mente concluir esta etapa (Narrativa 6).

Esta expresión da cuenta de un giro experiencial relevante: la titulación deja de ser una carga individual y se resignifica como un proceso institucionalmente reconocido y legitimado. El quiebre no se produce únicamente por la decisión personal de retomar la tesis, sino por el reconocimiento explícito de la institución hacia la situación particular de sus egresados.

Desde una lectura fenomenológica, este ingreso puede comprenderse como una experiencia de apertura de posibilidad. La invitación al programa reactiva un futuro que antes se percibía clausurado o indefinidamente postergado. No obstante, esta apertura no está exenta de ambivalencias. Junto con el alivio que supone contar con un espacio institucional, emerge también el compromiso y la responsabilidad de asumir nuevamente el proceso de titulación, ahora en un marco que hace visible la expectativa de continuidad y avance.

Algunos egresados expresan que el ingreso al programa confronta directamente la postergación sostenida durante años, colocando a la titulación en el centro de la experiencia presente. Este retorno no es neutro: implica reconocer el tiempo transcurrido, las razones del distanciamiento y las propias resistencias acumuladas. En este sentido, el programa no elimina la historia previa de interrupción, sino que la incorpora como parte constitutiva de la experiencia actual.

El quiebre que representa el ingreso al programa no puede entenderse, por tanto, como una ruptura total con el pasado, sino como una reconfiguración del sentido de la trayectoria. La postergación deja de vivirse exclusivamente como fracaso personal y comienza a ser comprendida en relación con condiciones institucionales y contextuales que, al ser reconocidas, permiten resignificar la experiencia previa. El programa actúa así como

un mediador que transforma la manera en que los egresados se posicionan frente a su propia historia académica.

En este primer momento de la experiencia, el ingreso al programa se constituye como un punto de inflexión que inaugura una nueva relación con la titulación: no como una obligación impuesta, sino como una posibilidad aún incierta. Este quiebre inicial sienta las bases para los significados que se desarrollarán posteriormente.

## **El programa como estructura que ordena y sostiene el proceso**

Una vez iniciado el programa, los egresados experimentan que la titulación deja de ser un proceso abstracto o indefinidamente postergado y comienza a adquirir forma, secuencia y direccionalidad. A diferencia del quiebre inicial que supone el ingreso, este significado se construye en la experiencia cotidiana de participar en el programa, donde los tiempos, las entregas parciales, las sesiones de trabajo y el seguimiento continuo operan como una estructura organizadora del proceso.

En las narrativas, esta estructura es vivida como una forma de orientación que permite transitar un proceso previamente percibido como confuso y difícil de sostener. Los egresados expresan que, antes del programa, la titulación estaba presente como una obligación general, pero carecía de un recorrido claro. El programa introduce una lógica temporal que ordena la experiencia y permite avanzar paso a paso:

“Desde el primer día del curso me sorprendió gratamente la organización y estructura planteada para alcanzar el objetivo de titulación. Si bien ha sido un proceso complejo por la carga de actividades académicas y laborales, estoy profundamente agradecida” (Narrativa 1).

“Esta oportunidad me ha mostrado el camino, ese paso a paso” (Narrativa 9).

Esta experiencia de “mostrar el camino” y organización del programa, no se reduce a una calendarización externa, sino que se vive como una forma de hacer visible lo que antes aparecía difuso. La estructura del programa traduce la exigencia abstracta de escribir una tesis en acciones concretas, delimitadas y alcanzables, lo que modifica la relación de los egresados con el proceso de titulación. La tesis deja de percibirse como un todo sin fin y comienza a experimentarse como una secuencia de avances posibles. Desde una lectura fenomenológica, esta estructura no es vivida como control ni imposición. Por el contrario, los egresados la describen como un andamiaje que sostiene, más que como un mecanismo de vigilancia. La claridad de los tiempos y de las expectativas no genera presión paralizante, sino que ofrece un marco de referencia que permite sostener el esfuerzo en el tiempo. En este sentido, la estructura no limita la experiencia, sino que la hace transitable.

La vivencia de orden que introduce el programa tiene también una dimensión temporal relevante. Al establecer ritmos, momentos de entrega y espacios de trabajo compartido, el programa reorganiza la manera en que los egresados habitan el tiempo de la titulación. El proceso deja de depender exclusivamente de la voluntad individual y se inscribe en una temporalidad institucional compartida, lo cual reduce la sensación de aislamiento y dispersión que caracterizaba la experiencia previa. También, la estructura del programa contribuye a sostener el proceso frente a los momentos de duda, cansancio o estancamiento. Los egresados reconocen que la existencia de un marco previamente definido les per-

mite continuar aun cuando la motivación fluctúa. En este sentido, el programa no elimina las dificultades inherentes a la escritura de la tesis, pero ofrece una forma de contenerlas y gestionarlas dentro de un proceso ordenado.

Este significado pone de relieve que el valor del programa no radica únicamente en su contenido académico, sino en su capacidad para dar forma a la experiencia de titularse, transformando un proceso previamente fragmentado en un recorrido con sentido, ritmo y continuidad. Así, el programa se configura como una estructura pedagógica que no solo organiza el trabajo, sino que sostiene la posibilidad misma de avanzar en la titulación.

### **Acompañamiento continuo como presencia pedagógica**

El acompañamiento académico continuo emerge en las narrativas como uno de los significados más densos y recurrentes de la experiencia de participar en el programa de titulación. A diferencia de una concepción instrumental del acompañamiento centrada en la revisión técnica de avances o en la corrección metodológica, los egresados describen esta experiencia como una presencia pedagógica sostenida, que se construye en la cercanía, la disponibilidad y el seguimiento constante a lo largo del proceso.

En las narrativas, el acompañamiento es vivido menos como una acción puntual y más como una relación que se mantiene en el tiempo. Saber que las asesoras están presentes, que conocen el proceso y que dan seguimiento a cada avance, aparece como un elemento central para sostener la experiencia. Así lo expresan algunos egresados:

La manera en que se fue desarrollando este programa me dio la seguridad de que con el apoyo que las tres doctoras nos fueron brindando durante estos meses me permitió ir a mi ritmo e ir haciendo poco a poco el desarrollo de esta investigación (Narrativa 7).

Durante todo el proceso de realización de mi trabajo, mi asesora se mantuvo siempre al pendiente tanto de mi avance académico como de mi bienestar personal (Narrativa 8).

Estas expresiones revelan que el valor del acompañamiento no reside únicamente en la retroalimentación académica, sino en la experiencia de ser reconocido y acompañado en un proceso que, históricamente, había sido vivido en soledad. La presencia pedagógica se manifiesta, así, como una forma de cuidado que hace visible al sujeto y su trayectoria, más allá del producto académico.

El acompañamiento se vive también como una relación marcada por una tensión productiva entre exigencia y comprensión. Los egresados reconocen que el seguimiento continuo implica asumir compromisos, cumplir tiempos y enfrentar observaciones críticas sobre su trabajo; sin embargo, estas exigencias no se experimentan como descalificación, sino como parte de un proceso formativo sostenido por la confianza y el respeto. En este sentido, el acompañamiento no elimina la dificultad, pero la hace transitable:

Culminar este proyecto, que por mucho tiempo pensé que quedaría en el tintero me genera tranquilidad, aunque también cierta angustia por los tiempos que se acortan y los pendientes que aún debo atender... pero entre las experiencias más valiosas del programa está el haber trabajado con excelentes coordinadoras, asesoras y compañeros (Narrativa 17).

Desde una lectura fenomenológica, esta presencia pedagógica puede comprenderse como una forma de habitar el proceso con otros, donde la relación con las asesoras configura el modo en que los egresados experimentan la exigencia académica. Volver a escribir, revisar y reescribir la tesis se vive de manera distinta cuando el acompañamiento no se limita a señalar errores, sino que sostiene el proceso en su dimensión humana y formativa.

No obstante, las narrativas también sugieren que esta presencia no suprime completamente la inseguridad ni el temor al error. El acompañamiento no garantiza certezas absolutas, pero sí ofrece un marco relacional que permite enfrentar la incertidumbre sin abandonar el proceso. En este sentido, su valor no radica en resolver la dificultad, sino en acompañar su tránsito.

Este significado muestra que el acompañamiento continuo no puede reducirse a una estrategia de apoyo académico, sino que se constituye como un elemento estructurante de la experiencia de participar en el programa. La presencia pedagógica sostenida posibilita que los egresados permanezcan, avancen y resignifiquen la escritura de la tesis como un proceso acompañado, compartido y, por ello, posible.

### **Volver a ser estudiante: vulnerabilidad y reaprendizaje**

Participar en el programa de titulación implica para los egresados volver a ocupar el lugar de estudiantes, una posición que se creía superada tras años de ejercicio profesional. Esta experiencia es vivida de manera ambivalente: por un lado, reactiva inseguridades asociadas a la escritura académica, al dominio metodológico y a la evaluación; por otro, abre la posibilidad de reaprender y recuperar saberes que habían quedado suspendidos con el paso del tiempo.

En las narrativas, volver a ser estudiante no aparece como un simple retorno a una condición previa, sino como una experiencia cargada de tensión. El lugar del estudiante se experimenta ahora desde una posición distinta, atravesada por la identidad profesional consolidada y por la conciencia del tiempo transcurrido. Así lo expresa uno de los participantes:

Volver a ser estudiante, fue un ejercicio de autoconocimiento y resiliencia pues experimenté algunas frustraciones y miedo, pero traté siempre de poder seguir en este camino (Narrativa 2).

El miedo que se expresa en esta narrativa no se refiere únicamente al reto académico, sino a la exposición que implica reconocerse nuevamente en proceso de aprendizaje. Volver a ser estudiante significa aceptar que hay aspectos que no se dominan plenamente, que se ha olvidado parte del lenguaje académico y que se requiere apoyo para avanzar. Esta experiencia confronta a los egresados con una vulnerabilidad formativa que había permanecido latente durante años.

Desde una lectura fenomenológica, esta vulnerabilidad no puede entenderse como una carencia individual, sino como una condición inherente a toda experiencia educativa significativa. El programa, al reunir a egresados que comparten trayectorias similares de postergación, convierte esta vulnerabilidad en una experiencia compartida. Saber que otros atraviesan miedos, dudas y dificultades similares aminora el temor al error y permite

resignificar el aprendizaje como un proceso posible, incluso después de un largo periodo de distanciamiento académico.

Asimismo, el reaprendizaje que se vive dentro del programa no se limita a la recuperación de técnicas o conceptos metodológicos. Implica también reaprender a ocupar el tiempo de estudio, a escribir de manera reflexiva y a aceptar la revisión y la reescritura como parte constitutiva del proceso. En este sentido, el programa posibilita una experiencia de aprendizaje donde el saber no se impone desde fuera, sino que se reconstruye a partir de la experiencia profesional acumulada.

No obstante, las narrativas sugieren que este reaprendizaje no está exento de resistencias. Volver a ser estudiante puede resultar incómodo para quienes han ocupado durante años el lugar de docentes o formadores. La experiencia pone en tensión la identidad profesional consolidada y la necesidad de aprender nuevamente, generando momentos de duda y cuestionamiento personal. El programa no elimina estas tensiones, pero ofrece un espacio en el que pueden ser transitadas y resignificadas.

Este significado muestra que el valor formativo del programa no reside únicamente en facilitar la culminación de la tesis, sino en permitir que los egresados reencuentren el sentido de aprender, reconociendo la vulnerabilidad como parte constitutiva del proceso. Volver a ser estudiante, lejos de representar un retroceso, se convierte en una experiencia que habilita el reaprendizaje, la reflexión y la reconstrucción del vínculo con el saber académico.

## **Escritura de la tesis mediada por el programa**

La experiencia de escritura de la tesis es vivida por los egresados como un proceso profundamente mediado por la participación en el programa de titulación. A diferencia de intentos previos de escritura realizados de manera aislada, la escritura dentro del programa se experimenta como una práctica sostenida y acompañada en un marco temporal compartido. Esta mediación no elimina la dificultad inherente a la escritura académica, pero transforma la manera en que los egresados se relacionan con ella.

En las narrativas, escribir la tesis aparece inicialmente como una tarea solitaria, asociada a la postergación, al bloqueo y a la sensación de no avanzar. El programa introduce condiciones que hacen posible sostener la escritura en el tiempo, especialmente a través de fechas de entrega, retroalimentaciones periódicas y espacios de seguimiento que marcan el ritmo del trabajo. Así lo expresa uno de los participantes:

El hecho de que cada entrega de apartados tuviera una fecha límite me ayudó a mantener el ritmo. Esa presión positiva me impulsó a trabajar noche tras noche, cumpliendo con cada entrega en tiempo y forma (Narrativa 13).

Este fragmento evidencia que la escritura no se vive únicamente como un acto individual de producción intelectual, sino como una experiencia que requiere condiciones externas para sostenerse. La mediación del programa regula el tiempo de la escritura, transforma la relación con los avances parciales y permite que el proceso deje de depender exclusivamente de la motivación personal, la cual suele fluctuar a lo largo del tiempo.

Desde una lectura fenomenológica, esta mediación puede comprenderse como una forma de hacer posible la escritura. El programa convierte la tesis (frecuentemente percibida como un producto final inalcanzable) en una serie de textos provisionales, revisables y perfectibles. Esta transformación modifica el sentido de la escritura, que deja de asociarse exclusivamente al juicio final y se resignifica como un proceso de elaboración gradual.

Asimismo, aunque la escritura de la tesis sigue siendo una tarea individual, los egresados describen que el programa la transforma en una experiencia indirectamente compartida. Saber que otros avanzan, entregan y reciben retroalimentación genera una sensación de pertenencia a un proceso colectivo que atenúa la soledad característica de la escritura académica. Esta dimensión compartida no elimina la responsabilidad individual, pero reduce el aislamiento que suele favorecer el abandono.

No obstante, las narrativas sugieren que la mediación del programa no garantiza una experiencia homogénea de escritura. Persisten momentos de bloqueo, cansancio y duda sobre la calidad del propio trabajo. Sin embargo, a diferencia de experiencias previas, estos momentos ya no conducen necesariamente al abandono, sino que pueden ser transitados dentro del marco del programa. En este sentido, el valor de la mediación no radica en eliminar la dificultad, sino en hacerla manejable.

Este significado pone de relieve que el programa de titulación opera como un dispositivo pedagógico que no solo organiza el proceso, sino que transforma la experiencia de escribir la tesis, posibilitando la persistencia, el avance gradual y la continuidad del trabajo académico. La escritura deja de ser una experiencia solitaria y paralizante para convertirse en un proceso sostenido, abierto a la revisión y, por ello, posible.

## **Resignificar la investigación desde la experiencia del programa**

La participación en el programa de titulación posibilita una resignificación profunda de la investigación, particularmente de la investigación-acción, que deja de ser vivida exclusivamente como un requisito académico para convertirse en una práctica vinculada de manera directa con la experiencia docente. En las narrativas, los egresados expresan que el sentido de investigar se transforma en la medida en que el programa les permite volver sobre su propia práctica, reflexionar sobre ella y comprenderla desde una perspectiva sistemática y acompañada.

Antes del programa, la investigación aparece asociada al cumplimiento de exigencias metodológicas, a la presión por concluir la tesis y a una relación distante con el conocimiento académico. En contraste, la experiencia de participar en el programa abre la posibilidad de comprender la investigación como una herramienta para interpretar la práctica y no únicamente como un medio para obtener el grado. Esta transformación se expresa claramente en la voz de uno de los participantes:

Ahora concibo mi práctica como un campo constante de investigación. Adquirí la capacidad de sistematizar mis intervenciones y de fundamentar mis decisiones pedagógicas con evidencia pertinente y oportuna...hacer investigación cobra especial relevancia cuando se hace desde nuestro quehacer diario y con un enfoque práctico y al tiempo de gran transcendencia para el entorno escolar donde se desarrolla (Narrativa 10).

Este fragmento revela un desplazamiento significativo en la experiencia de investigar. El énfasis ya no está puesto en el producto final, sino en el sentido del proceso mismo. Investigar se resignifica como una forma de mirar la propia práctica con otros ojos, de interrogarla y de producir conocimiento a partir de la experiencia docente.

Desde una lectura fenomenológica, esta resignificación no ocurre de manera espontánea ni individual. La investigación adquiere sentido en la medida en que es acompañada, dialogada y sostenida colectivamente dentro del programa. Los espacios de reflexión, las retroalimentaciones y el intercambio con las asesoras permiten que los egresados comprendan la investigación-acción como una práctica reflexiva que se construye en relación con otros y no como una tarea solitaria y descontextualizada.

Asimismo, la resignificación de la investigación fortalece el vínculo entre la formación de posgrado y el ejercicio profesional. Los egresados reconocen que investigar su propia práctica les permite comprender mejor los problemas que enfrentan en su quehacer cotidiano y explorar alternativas de mejora desde una lógica reflexiva. En este sentido, la investigación deja de percibirse como una actividad ajena a la docencia y se integra como parte constitutiva de la identidad profesional.

No obstante, las narrativas también sugieren que esta resignificación no elimina por completo las tensiones asociadas a la investigación. Persisten dificultades metodológicas, dudas sobre la escritura académica y momentos de incertidumbre respecto a los alcances del trabajo realizado. Sin embargo, a diferencia de experiencias previas, estas tensiones se viven ahora como parte del proceso formativo y no como obstáculos insalvables. El programa no simplifica la investigación, pero la hace habitable y significativa.

Este significado pone de relieve que el programa de titulación no solo facilita la culminación de la tesis, sino que posibilita una transformación en la manera de comprender la investigación-acción. Investigar deja de ser un requisito externo para convertirse en una experiencia formativa vinculada a la práctica docente, sostenida por el acompañamiento y el diálogo pedagógico, y dotada de sentido en el marco de la formación de posgrado.

## **La toma de protesta como horizonte construido desde el programa**

Aunque el grado académico aún no se ha obtenido, la toma de protesta aparece en las narrativas como un horizonte de sentido que se construye a partir de la experiencia de participar en el programa de titulación. No se vive como una certeza ni como un desenlace garantizado, sino como una posibilidad real y alcanzable que, antes del programa, no formaba parte del horizonte vital de los egresados.

Previo a su incorporación al programa, el “sí protesto” se percibía como un evento lejano, abstracto o incluso inalcanzable, asociado a una trayectoria interrumpida y a la acumulación de años sin cierre formal. La experiencia del programa transforma esta percepción al reinstalar la posibilidad de concluir el proceso, no desde la promesa, sino desde el avance concreto y sostenido en la elaboración de la tesis. Así lo expresa uno de los egresados:

Me queda la expectativa de saber si lo lograré, pero aquí, sí tengo esa esperanza (Narrativa 12).

Terminar mi investigación y demostrarme a mí misma y a los demás que sí pude terminar, es mi reto y sé que lo voy a lograr (Narrativa 16).

Estos fragmentos dan cuenta de un desplazamiento significativo en la manera de habitar el futuro. La titulación deja de ser una imagen distante para convertirse en un horizonte que comienza a organizar la experiencia presente. Desde una lectura fenomenológica, este horizonte no opera como una meta fija, sino como una anticipación que orienta el sentido del presente, dotando de significado a la participación en el programa y al esfuerzo cotidiano que implica sostener el proceso.

El programa actúa así como un mediador entre el presente de la escritura y el futuro del grado académico. La posibilidad de la toma de protesta se construye progresivamente a partir de los avances, las revisiones y el reconocimiento institucional del trabajo realizado. En este sentido, el horizonte no se funda en la expectativa individual, sino en una experiencia colectiva e institucional que hace visible el tránsito hacia el cierre académico.

Las narrativas muestran que este horizonte se vuelve más nítido en la medida en que los egresados avanzan en el proceso. Para algunos, encontrarse en etapas como la revisión por parte de lectores fortalece la percepción de que el cierre es posible, sin que ello elimine completamente la incertidumbre. Obtener el grado se vive, así, como una posibilidad que se aproxima, pero que aún no se materializa, manteniendo al sujeto en una condición liminal entre el proceso y el logro.

Desde esta perspectiva, el valor de la toma de protesta no radica únicamente en el acto académico futuro, sino en su capacidad para dar sentido al presente. La participación en el programa adquiere significado en la medida en que se inscribe en este horizonte anticipado, que reorganiza la relación con la tesis, con el tiempo y con la propia trayectoria formativa. El programa no promete el desenlace, pero construye las condiciones para que el futuro sea posible.

Este significado muestra que la experiencia de participar en un programa de titulación no se orienta únicamente al resultado final, sino a la construcción progresiva de un horizonte de posibilidad. El “sí protesto”, aún no alcanzado, opera como un referente simbólico que sostiene el proceso, sin clausurarlo, permitiendo que los egresados permanezcan en el programa y continúen avanzando en un trayecto formativo que sigue abierto.

## **Transformaciones en curso a partir de la participación**

De manera transversal, las narrativas dan cuenta de transformaciones en la manera en que los egresados se perciben a sí mismos como profesionales a partir de su participación en el programa de titulación. Estas transformaciones no se presentan como resultados acabados ni como cambios definitivos, sino como procesos en curso que se gestan mientras la titulación aún no se ha concretado formalmente. En este sentido, el impacto del programa se manifiesta antes del logro del grado, en la forma en que los sujetos resignifican su capacidad para sostener procesos formativos prolongados.

Participar en el programa fortalece progresivamente la confianza y el sentido de logro parcial, especialmente al constatar avances concretos en la elaboración de la tesis y al reconocer que el proceso, aunque exigente, es transitable. Este reconocimiento no se

asocia a una certeza plena, sino a una modificación en la autopercepción profesional: los egresados comienzan a verse a sí mismos como sujetos capaces de retomar, sostener y avanzar en un proceso académico que durante años había permanecido inconcluso.

Esta transformación se expresa de manera clara en la voz de uno de los participantes:

La inquietud de culminar mi proceso, siendo solo la obtención de mi título la motivación que inicialmente me acercó al programa de titulación, sin saber que, el paso por este dejaría una docente diferente, con una visión más amplia de su labor, con aptitudes de investigación que le ayudan a reconocer y atender problemas, que se reconoce además como un agente de cambio y que cambia, que puede adaptarse para siempre dejar una huella positiva en su contexto (Narrativa 20).

Esta expresión muestra que la transformación no depende del cierre formal del proceso, sino de la experiencia de participación sostenida en el programa. Sentirse “diferente” alude a un cambio en la relación consigo mismo como profesional y como aprendiz, más que a un logro externo validado por la obtención del grado.

Desde una lectura fenomenológica, estas transformaciones pueden comprenderse como desplazamientos en el modo de estar en el proceso formativo. Los egresados ya no se perciben únicamente desde la falta o la postergación, sino desde la posibilidad y el avance, aun cuando el camino no haya concluido. El programa posibilita así una reconfiguración de la identidad profesional, en la que el inacabamiento deja de vivirse como fracaso y comienza a asumirse como parte constitutiva de una trayectoria formativa más amplia.

No obstante, las narrativas sugieren que estas transformaciones coexisten con la incertidumbre. Persisten dudas, cansancio y temor ante la posibilidad de no concluir, lo que refuerza la idea de que el cambio subjetivo no es lineal ni exento de tensiones. El programa no garantiza una transformación homogénea ni definitiva, pero sí habilita un proceso reflexivo en el que los egresados se reconocen capaces de sostener el esfuerzo y de proyectarse hacia el cierre académico.

Este significado pone de relieve que el valor formativo del programa no se limita a facilitar la obtención del grado, sino que se expresa en la transformación progresiva de la autopercepción profesional. Aun sin haber culminado la titulación, los egresados se reconocen como sujetos que pueden habitar procesos formativos prolongados, asumir la incertidumbre y avanzar en la construcción de sentido sobre su propia trayectoria académica y profesional.

### **Síntesis interpretativa de la experiencia de participar en un programa de titulación**

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica los resultados permiten comprender que participar en un programa institucional de titulación constituye una experiencia formativa con entidad propia, diferenciable del proceso de titulación entendido únicamente como trámite o requisito académico. La experiencia no se reduce a la elaboración del borrador de tesis, sino que se configura como un entramado de sentidos donde confluyen la oportunidad institucional, el acompañamiento sostenido, la reconfiguración del lugar de estudiante y la resignificación de la investigación y de sí mismos como profesionales.

La participación en el programa es vivida como una interrupción significativa de la inercia que había mantenido la titulación suspendida durante años. No se trata solo de “retomar la tesis”, sino de habitar un espacio institucionalmente legitimado que autoriza el retorno y lo vuelve posible. Esta legitimación institucional es experimentada como un alivio y, al mismo tiempo, como una responsabilidad asumida.

El programa aparece como un dispositivo estructurante de la experiencia. Sus tiempos, acompañamientos, exigencias y seguimientos no son vividos como control externo, sino como un marco que ordena, sostiene y da continuidad a un proceso que, fuera del programa, se había fragmentado o abandonado. En este sentido, el programa no acompaña la experiencia: es parte constitutiva de ella.

Un rasgo central de la experiencia es el acompañamiento académico continuo, vivido no solo como asesoría metodológica, sino como una presencia pedagógica sostenida. Los egresados experimentan el programa como un espacio donde alguien acompaña, mira el proceso, lo cuida y lo sigue. Este acompañamiento amortigua la vulnerabilidad que implica volver al lugar de estudiante después de años de ejercicio profesional, y permite resignificar la inseguridad inicial como parte legítima del proceso formativo.

Asimismo, participar en el programa implica reocupar el lugar de estudiante, pero desde una posición distinta: no como sujetos noveles, sino como profesionales que regresan a un espacio académico que ahora se vive con mayor conciencia, pero también con mayor fragilidad. Esta tensión atraviesa la experiencia y se mantiene durante todo el proceso.

La escritura de tesis, mediada por el programa, deja de ser una tarea solitaria para convertirse en una experiencia acompañada, situada en tiempos compartidos y expectativas claras. El programa funciona como un andamiaje temporal y simbólico que permite sostener la escritura y evitar el abandono.

Finalmente, la toma de protesta emerge no como experiencia vivida, sino como horizonte de sentido anticipado, construido desde la participación en el programa. No es una certeza, sino una posibilidad que comienza a sentirse real. Este horizonte reorganiza el presente y otorga sentido a la participación misma.

En conjunto, la experiencia de participar en el programa de titulación se vive como un proceso formativo en curso, que genera transformaciones subjetivas y profesionales aun sin haber concluido formalmente el grado.

## DISCUSIÓN

Los resultados fenomenológicos de este estudio permiten comprender la participación en el programa de titulación no solo como una estrategia institucional orientada a atender el rezago académico, sino como una experiencia formativa que irrumpe en trayectorias profesionales marcadas por la interrupción, la postergación y diferentes dificultades personales. En este sentido, los hallazgos dialogan con la noción de experiencia desarrollada por Larrosa (2006), entendida como aquello que le sucede al sujeto y lo transforma a

partir de procesos de afectación, exposición y desplazamiento en la manera de comprenderse a sí mismo. Así mismo, con investigaciones recientes sobre culminación de tesis en posgrado (Amani et al., 2022; Mkhai, 2023; Ahmed, 2024), aunque amplían su alcance al mostrar cómo los programas de acompañamiento pueden transformar la experiencia formativa más allá de la eficiencia terminal.

Desde una perspectiva narrativa, la participación en el programa puede interpretarse como un espacio que posibilita la reconfiguración del relato que los egresados han construido sobre su propia trayectoria formativa. Tal como sostienen Bolívar et al. (2001), las experiencias educativas significativas permiten reinterpretar el pasado desde el presente, otorgando nuevos sentidos a episodios previamente vividos como fracaso o deuda académica. No obstante, los resultados muestran que este proceso de resignificación no es lineal ni exento de ambivalencias, pues implica también reabrir tensiones, confrontar decisiones postergadas y asumir responsabilidades pendientes. El programa no cancela estas tensiones, sino que las hace visibles y habitables dentro de un marco institucional legitimado.

El acompañamiento académico continuo emerge como uno de los ejes centrales de la experiencia, en consonancia con lo planteado por De-la-Cruz-Flores (2017), quien subraya su carácter pedagógico y relacional en el posgrado. Más allá de la asesoría metodológica, el acompañamiento es vivido como una presencia sostenida que posibilita permanecer en el proceso, particularmente en momentos de vulnerabilidad formativa. Sin embargo, los hallazgos permiten problematizar una visión idealizada del acompañamiento, ya que también introduce una tensión pedagógica relevante entre sostener y promover autonomía. Como advierten Monereo y Pozo (2003), los dispositivos de apoyo intensivo en la educación superior requieren ser pensados desde una lógica de progresiva autonomía, evitando que el andamiaje se convierta en un sustituto permanente de la autorregulación del aprendizaje.

Volver a ocupar el lugar de estudiante después de años de ejercicio profesional se configura como una experiencia ambivalente, atravesada por inseguridades, miedos al error y dudas sobre la propia competencia académica. Desde la fenomenología hermenéutica, esta vulnerabilidad no se concibe como déficit, sino como una condición inherente a toda experiencia formativa significativa (Van-Manen, 2003; 2014). El programa no elimina dicha vulnerabilidad, pero la reconoce y la contiene, posibilitando que no derive en abandono, en consonancia con lo señalado por Zabalza (2001) sobre la incomodidad cognitiva y emocional como parte constitutiva del aprendizaje en el posgrado.

La resignificación de la investigación, particularmente de la investigación-acción, se articula con la concepción de Elliott (2005), quien la entiende como una forma de conocimiento práctico orientado a la mejora de la acción docente. No obstante, los resultados muestran que esta resignificación no ocurre de manera automática, sino que requiere mediación pedagógica sostenida y condiciones institucionales específicas. La investigación deja de vivirse como obstáculo en la medida en que se inscribe en una relación con las asesoras y compañeros, que permite dialogar, revisar y equivocarse sin que ello implique descalificación.

Finalmente, la toma de protesta emerge como un horizonte de sentido anticipado que organiza la experiencia presente, en consonancia con la comprensión fenomenológica de la temporalidad propuesta por Van-Manen (2003). Este horizonte no se vive como certeza, sino como una posibilidad frágil y aún en construcción, lo que introduce una condición liminal que resulta clave para comprender la experiencia de titulación como un proceso abierto, atravesado por expectativas, dudas y transformaciones subjetivas en curso. Reconocer esta ambigüedad permite evitar lecturas simplistas de éxito o fracaso académico y comprender la formación de posgrado como una experiencia extendida, no lineal y profundamente humana.

## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito comprender los significados que egresadas y egresados de una maestría en pedagogía atribuyen a su participación en un programa institucional de titulación, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Los hallazgos permiten afirmar que la titulación, cuando es mediada por un programa de acompañamiento sostenido, deja de ser únicamente un trámite académico pendiente para configurarse como una experiencia formativa compleja y profundamente humana, atravesada por emociones, vulnerabilidades, reaprendizajes y transformaciones subjetivas.

Uno de los principales aportes de este estudio al campo de la investigación educativa radica en desplazar la mirada desde los indicadores de eficiencia terminal hacia la experiencia vivida de los egresados. Más allá de los tiempos o porcentajes de titulación, este trabajo pone en el centro cómo se vive el retorno a la investigación después de años de distanciamiento académico, qué significados se construyen en torno al acompañamiento recibido y cómo esta experiencia incide en la reconfiguración de la identidad profesional y académica. De este modo, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de la formación de posgrado desde una perspectiva comprensiva, relacional y no exclusivamente instrumental.

Los resultados permiten, además, repensar la titulación no como un momento aislado de cierre, sino como un proceso que puede reactivarse, resignificarse y sostenerse en el tiempo mediante dispositivos pedagógicos específicos. El programa de titulación analizado no aparece como un recurso administrativo destinado a regularizar trayectorias inconclusas, sino como un espacio formativo que ofrece estructura, acompañamiento y sentido a un proceso previamente fragmentado. Esta comprensión cuestiona las miradas sobre la titulación tardía y la reconoce como una experiencia legítima de reaprendizaje, vulnerabilidad y transformación profesional.

En este marco, el acompañamiento académico continuo emerge como un elemento central, no solo por su función técnica o metodológica, sino por su carácter pedagógico y relacional. El estudio muestra que dicho acompañamiento posibilita que los egresados vuelvan a habitar el lugar de estudiantes-investigadores, afronten sus inseguridades y resignifiquen la investigación como una práctica vinculada a su experiencia docente. Al mismo tiempo, los hallazgos evidencian tensiones y límites: el acompañamiento no elimina la incertidumbre ni garantiza la culminación del proceso, sino que acompaña un tránsito formativo abierto, marcado por ritmos desiguales y transformaciones en curso.

Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, este trabajo aporta a la comprensión de la titulación como experiencia temporal, en la que el futuro anticipado, representado por el “sí protesto”, organiza el presente sin convertirse aún en certeza.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de investigar los programas de titulación y no únicamente sus resultados, ya que es en el diseño, el acompañamiento y las relaciones pedagógicas donde se configuran las experiencias que hacen posible o no la culminación del grado. Recuperar estas experiencias desde la voz de quienes las viven permite generar conocimiento relevante para el diseño de políticas y prácticas institucionales más sensibles a las trayectorias reales de los egresados, particularmente en contextos como las escuelas normales, donde la formación profesional y la investigación se entrelazan de manera singular.

En suma, aproximarse fenomenológicamente a la experiencia de participación en un programa de titulación permite reconocer que titularse no es solo llegar al final del camino, sino volver a habitarlo con otros, en otro tiempo y con otros sentidos, confirmando que la formación, incluso en el posgrado, sigue siendo una experiencia relacional y profundamente transformadora.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Cecilia Medel-Villafaña:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

**Yolanda-Coral Martínez-Dorado:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación.

**María-de-los-Ángeles Arévalo-Constantino:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación.

## CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés, ya sean financieros, personales o institucionales, que pudieran haber influido en el desarrollo, análisis o publicación de los resultados de este estudio.

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

Debido a la naturaleza no invasiva del estudio, basado en el análisis de narrativas escritas en el marco de un programa académico, no se requirió la evaluación por un comité de ética institucional. Sin embargo, el estudio fue revisado y avalado por la Coordinación

de Posgrado de la institución, la cual validó su pertinencia académica y el cumplimiento de criterios éticos relacionados con la confidencialidad, el consentimiento informado y el uso responsable de la información.

## FINANCIACIÓN

La presente investigación no recibió algún tipo de financiación

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos de la investigación no se han depositado en repositorios públicos debido a la naturaleza cualitativa del estudio y a las consideraciones éticas vinculadas con la confidencialidad de las narrativas. No obstante, la información parcial y anonimizada podría ser compartida previa solicitud a las autoras, debidamente justificada y con fines exclusivamente académicos.

## REFERENCIAS

- Ahmed, S. A. S. (2024). Challenges to successful thesis completion among postgraduate students. *SEJ – SERDEC Educational Research and Development Centre Journal*, 5, 1–17. <https://doi.org/10.70595/sej104>
- Amani, J., Myeya, H., & Mhewa, M. (2022). Understanding the motives for pursuing postgraduate studies and causes of late completion: Supervisors and supervisees' experiences. *SAGE Open*, 12(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440221109586>
- Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en la investigación educativa: Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Azwar, B., Ifnaldi, I., Nuzuar, N., Hartini, H., & Syamsulrizal, S. (2023). The role of reality counseling to improve students' responsibility in thesis completion procrastination. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3), 413–421. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.03.42>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- De-la-Cruz-Flores, G. (2017). Tutoría en educación superior: Análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 34–59. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000200034](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200034)
- De-la-Cruz-Flores, G., & Abreu-Hernández, L. F. (2014). Expectativas sobre la tutoría en el posgrado. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(1), 31–35. <https://doi.org/10.4321/S2014-98322014000100006>

- Durand-Villalobos, J. P., & Gutiérrez, I. M. (2025). Las experiencias formativas y trayectorias profesionales de egresados de la Maestría en Innovación Educativa (2011–2021). *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 1(43). <https://doi.org/10.46589/riasf.v1i43.774>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*.
- Mairena-Molina, E. M. (2020). Trayectorias y experiencia didáctico-pedagógica de docentes en el posgrado. *Mendive*, 18(3), 499–514. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1943>
- Mkhai, E. (2023). Factors contributing to slow completion rate among postgraduate students of the Information Studies Programme at the University of Dar es Salaam, Tanzania. *IFLA Journal*, 49, 554–563. <https://doi.org/10.1177/03400352231174468>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (Eds.). (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Pérez-Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Sánchez-Luján, B. I. (2026). Procesos de autoformación y práctica reflexiva en la titulación de posgrado docente. En J. A. Trujillo-Holguín, J. L. García-Leos, & B. I. Sánchez-Luján (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Procesos de actualización y profesionalización magisterial en la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 217–235). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Zabalza, M. A. (2001). La formación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>



# Evaluación del lenguaje narrativo en niños monolingües hispanohablantes. Estudio comparativo en contextos educativos

## Narrative language assessment in monolingual Spanish-speaking children. A comparative study in educational settings

✉ **Paulina Meza-Rubio**

Universidad Autónoma de Querétaro  
México  
<https://orcid.org/0000-0002-9285-7313>  
kmeza25@alumnos.uaq.mx

**Lourdes Martínez-Nieto**

A.T. Still University  
EEUU  
<https://orcid.org/0000-0001-5808-4487>  
lourdesmartineznieto@atsu.edu

**Luisa-Josefina Alarcón-Neve**

Universidad Autónoma de Querétaro  
México  
<https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>  
lalarcon@uaq.edu.mx

Recibido: 25-01-2026  
Aceptado: 24-03-2026  
Publicado: 12-04-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Meza-Rubio, P., Martínez-Nieto, L., & Alarcón-Neve, L. J. (2026). Evaluación del lenguaje narrativo en niños monolingües hispanohablantes. Estudio comparativo en contextos educativos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3712. <https://doi.org/10.21555/rpp.3722>

---

### Resumen

La competencia narrativa es un indicador clave del desarrollo lingüístico infantil y del desempeño académico, especialmente en comprensión lectora y producción escrita. En el contexto escolar, su evaluación resulta especialmente relevante para los docentes; sin embargo, muchas herramientas disponibles requieren tiempos prolongados de aplicación

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



y análisis, lo que dificulta su uso en el aula. El presente estudio tuvo como objetivo comparar el desempeño narrativo de niños monolingües hispanohablantes con desarrollo típico a partir de dos instrumentos: el cuento de la *Rana Solitaria* (*Frog on His Own*) analizado mediante el *Narrative Scoring Scheme* (NSS) y el *Dog Story* del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN), considerando su viabilidad para contextos educativos. Participaron diez niños monolingües hablantes del español, entre 9 y 11 años, con desarrollo lingüístico y cognitivo típico. Las narraciones se obtuvieron en formato de recontado y se analizaron medidas de microestructura (longitud media del enunciado, productividad léxica, índice de subordinación y agramaticalidad) y macroestructura narrativa. Los resultados mostraron que no existieron diferencias significativas entre ambos instrumentos en la complejidad sintáctica ni en la organización macroestructural del relato, una vez estandarizados los puntajes. Las diferencias se observaron únicamente en la productividad verbal, con narraciones más extensas en el cuento de la rana. En conjunto, los hallazgos sugieren que ambos instrumentos ofrecen perfiles narrativos comparables; no obstante, el MAIN destaca por su formato más breve y estandarizado, lo que reduce el tiempo de aplicación y análisis, convirtiéndolo en una herramienta especialmente adecuada para docentes y profesionales del ámbito escolar.

**Palabras clave:** Educación; Evaluación; Lenguaje infantil; Narración; Niños.

## Abstract

Narrative competence is a key indicator of children's language development and academic success, particularly in reading comprehension and written expression. In educational settings, narrative assessment plays an important role in supporting teachers' instructional decisions and the early identification of language-related difficulties. However, many narrative assessment tools require lengthy administration and analysis, which limits their practical use in classroom contexts. This study aimed to compare the narrative performance of typically developing monolingual Spanish-speaking children using two commonly used instruments: *Frog on His Own*, analyzed with the *Narrative Scoring Scheme* (NSS), and the *Dog Story* from the *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN), with a specific focus on their applicability in school settings. Ten monolingual Spanish-speaking children aged 9 to 11 years with typical language and cognitive development participated in the study. Narratives were elicited through retelling tasks and analyzed using microstructural measures (mean length of utterance, lexical productivity, subordination index, and grammaticality) as well as narrative macrostructure. Results indicated no significant differences between instruments in syntactic complexity or macrostructural organization once scores were standardized. Differences emerged only in verbal productivity, with longer narratives produced in the frog story task. Overall, the findings suggest that both instruments provide comparable information about children's narrative abilities. However, the MAIN offers a clear advantage for educational practice due to its shorter, more structured format, which reduces administration and analysis time while still yielding meaningful narrative profiles. These characteristics make the MAIN particularly well suited for teachers and school-based professionals seeking efficient and informative tools to support language monitoring and instructional planning in the classroom.

**Keywords:** Education; Assessment; Children's language; Storytelling; Children.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje durante la infancia es fundamental para el aprendizaje escolar y la participación social. En este proceso, la producción narrativa se ha reconocido como un indicador clave del desarrollo lingüístico, ya que permite observar cómo los niños integran recursos léxicos, gramaticales y discursivos en una actividad comunicativa relativamente natural. Por ello, la evaluación narrativa se ha consolidado como una herramienta relevante en contextos educativos y clínicos para la identificación de dificultades del lenguaje.

No obstante, los instrumentos disponibles para evaluar narrativas difieren en su extensión, complejidad y viabilidad de aplicación en entornos escolares. Mientras que herramientas ampliamente utilizadas, como las historias de la rana analizadas mediante el *Narrative Scoring Scheme (NSS)*, requieren procesos detallados de elicitación y análisis, el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* propone un formato más breve y estructurado. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo comparar ambos instrumentos en niños monolingües hablantes de español con desarrollo típico, con el fin de determinar si ofrecen resultados comparables en la evaluación narrativa y su aplicabilidad en contextos educativos.

## LAS NARRATIVAS

La competencia narrativa está estrechamente relacionada con la comprensión lectora y la capacidad de escritura, lo que constituye una habilidad fundamental para el éxito académico en asignaturas escolares (Bishop y Edmundson, 1987; Paris y Paris, 2003). Las narrativas son una herramienta universal que refleja y promueve el desarrollo del lenguaje, además de tener un papel clave en el desarrollo cognitivo, ya que requieren estructuras lingüísticas complejas para formarlas de manera coherente. Evaluar estas habilidades en niños de edad escolar permite observar cómo el niño organiza y utiliza el lenguaje más allá de lo que puede hacer con oraciones aisladas. Contar historias muestra la capacidad del niño para secuenciar, inferir, planificar y comprender la relación causa-efecto, todas ellas, habilidades cognitivas esenciales. Diversos estudios han mostrado que predicen el desempeño en la comprensión lectora y la escritura, habilidades académicas clave desde los primeros años escolares (Heilman et al., 2010; Bamberg, 1997; Berman y Slobin, 1994; Snow, 2006).

Las narrativas son historias estructuradas en las que intervienen personajes, acontecimientos y desenlaces, desempeñando así un papel fundamental tanto en los entornos educativos como en el desarrollo integral de la infancia (Romero-Contreras y Gómez-Martín, 2013; Hess-Zimmermann y Auza-Benavides, 2013). Desde el punto de vista cognitivo, favorecen la memoria, la organización secuencial de eventos, y la resolución de problemas, ya que los niños aprenden a organizar los acontecimientos de manera lógica y a comprender las relaciones causales entre ellos (Nippold et al, 2014; Tomasello, 2000). Desde el punto de vista lingüístico, reflejan un desarrollo de lenguaje óptimo: los niños que cuentan con un lenguaje robusto tienden a utilizar estructuras gramaticales complejas, un vocabulario más amplio y habilidades discursivas como la coherencia y la cohesión (Bishop y Edmundson, 1987).

Por ello, también se emplean en contextos clínicos (Fivush, 1989; Aznar y Tenenbaum, 2013) para diagnosticar, evaluar y apoyar a los niños con dificultades del lenguaje o con problemas emocionales. Ya sea escuchando, contando o escribiendo, resultan fundamentales para que los niños comprendan el mundo y comuniquen su lugar en él.

## **ELEMENTOS DE LAS NARRATIVAS**

El análisis narrativo infantil se basa en comprender cómo los niños organizan y expresan sus historias. Para ello, se distinguen dos niveles complementarios: la macroestructura y la microestructura (Berman y Slobin, 1994) las cuales permiten obtener una visión integral del desarrollo narrativo.

La macroestructura: se refiere a la organización global; es decir, a la manera en que el niño estructura los distintos elementos que forman una historia coherente y completa. Este nivel incluye elementos fundamentales de la gramática de la historia, tales como los personajes, el escenario, el evento iniciador o conflicto, las acciones e intentos de los personajes para resolver dicho conflicto, las consecuencias y el desenlace, así como la secuencia temporal de los eventos. El análisis de la macroestructura permite evaluar la coherencia global del relato, la cohesión entre los eventos y la capacidad del niño para construir una historia organizada y comprensible para un oyente

En contraste, la microestructura se centra en aspectos lingüísticos más específicos del discurso narrativo. Este nivel incluye medidas como la longitud de oración, la diversidad léxica, el uso de conectores, la complejidad sintáctica, y el nivel de gramaticalidad en las oraciones. El análisis de la microestructura permite observar la competencia lingüística del niño, mostrando su capacidad para utilizar correctamente los recursos gramaticales y construir oraciones complejas dentro del relato.

En conjunto, la evaluación de la macroestructura y la microestructura proporciona una imagen completa del desarrollo lingüístico y narrativo del niño. Mientras que la macroestructura refleja la habilidad cognitiva y de organización para construir historias con sentido y coherencia, la microestructura evidencia el dominio del lenguaje. Evaluar ambos niveles resulta esencial para identificar fortalezas y áreas de mejora en la competencia comunicativa infantil, así como comparar el desarrollo de narrativas en distintos rangos de edad o contextos lingüísticos.

Por estas razones, el presente estudio busca contribuir a la identificación de herramientas de evaluación que puedan utilizarse en entornos escolares para apoyar la detección temprana de dificultades en el lenguaje oral, así como orientar el diseño de intervenciones educativas.

En el contexto de la educación en México, las narrativas ocupan un lugar importante tanto en el desarrollo del lenguaje como en su evaluación. El currículo nacional enfatiza el fortalecimiento de la expresión oral y escrita desde la educación infantil y la narración de cuentos forma parte de diversas prácticas pedagógicas en los niveles de preescolar y primaria (Rugiero y Guevara, 2015). Además, especialmente en zonas donde los recursos

educativos pueden ser limitados, constituyen un método accesible y eficaz para involucrar a los alumnos y promover el desarrollo lingüístico y cognitivo.

Desde una perspectiva educativa, las dificultades en la producción narrativa suelen asociarse con problemas de comprensión lectora, escritura, seguimiento de instrucciones y desempeño académico general. En este sentido, no solo cumplen una función pedagógica, sino también permiten identificar posibles dificultades del lenguaje, particularmente en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). El TDL es una condición que afecta de manera significativa la adquisición y el uso del lenguaje, tanto en comprensión como en expresión, sin que exista una causa evidente, como discapacidad intelectual, pérdida auditiva, o trastorno neurológico (Leonard, 2014; Sanz-Torrent y Andreu-Barrachina, 2023).

Asimismo, desde una perspectiva cultural, las narraciones también permiten valorar la riqueza del español y de las lenguas indígenas en el contexto mexicano. Esto resulta especialmente relevante para la evaluación de niños cuyo primer idioma no es el español (por ejemplo, hablantes de otomí), ya que permite diferenciar entre variaciones lingüísticas propias del aprendizaje de una segunda lengua y verdaderos trastornos del lenguaje, promoviendo evaluaciones más justas y pertinentes (Briseño-Juárez, 2022).

Por último, narrar es una forma esencial de establecer vínculos sociales, construir identidad y desarrollar empatía, por lo que las dificultades en este ámbito también pueden afectar la autoestima y las relaciones interpersonales de los niños.

El estudio del lenguaje infantil a través de narraciones no solo aporta herramientas diagnósticas valiosas, sino que también abre la puerta a intervenciones integrales que consideren dimensiones tanto lingüísticas como educativas, sociales y culturales.

Las narrativas permiten observar de manera natural cómo los niños emplean la gramática, el vocabulario y las estructuras del discurso, lo que las convierte en una guía tanto para la evaluación como para el seguimiento del desarrollo lingüístico. En suma, debido a la relevancia de estas, tanto en el ámbito escolar como en la identificación de trastornos del lenguaje, diversos autores han desarrollado instrumentos para facilitar su evaluación (Heilmann et al., 2010; Gagarina et al., 2019). No obstante, las diferencias en estos modelos plantean la necesidad de analizar sus características, alcances y viabilidad de aplicación en contextos educativos, aspecto que se aborda en la siguiente sección.

## **MODELOS DE EVALUACIÓN**

Los modelos de evaluación narrativa se sustentan en distintos marcos teóricos que buscan describir y analizar las diversas estructuras que dan forma a las historias. Uno de los enfoques más utilizado es la Gramática del Cuento (*Story Grammar - SG*) la cual propone que, para producir narraciones orales coherentes, el niño debe organizar y considerar las necesidades del oyente y conectar los eventos en un orden lógico y causal (Stein y Glenn, 1979; Shelton, 1999). Este marco teórico ha sido ampliamente utilizado en la investigación sobre desarrollo narrativo y ha servido de base para diferentes instrumentos de evaluación.

La gramática del cuento describe la estructura interna de una historia a partir de una serie de elementos fundamentales. Entre los más comúnmente identificados se encuentra el Escenario - *Setting*, información sobre personajes, tiempo y lugar (“Había una vez un niño que vivía en una aldea cerca del bosque”); evento iniciador - *initiating event*, que denota la acción de la historia; respuesta interna- *internal response*, que refleja los pensamientos, sentimientos o deseos de los personajes frente al evento inicial, el plan - *plan*, que alude a la de resolver el problema; intento - *attempt*, que corresponde a las acciones realizadas para llevar a cabo el plan, consecuencia - *consequence* (qué describe el resultado del intento); y la reacción- *reaction*, que muestra el estado final del personaje. Algunos modelos incluyen también elementos como la conclusión - *Ending* (cierre formal): “Y vivieron felices para siempre”; y la resolución - *resolution*, entendida la síntesis de cómo se soluciona el conflicto (Stein y Glenn, 1979; Shelton, 1999; Yaari et al. 2024).

Desde este marco, la macroestructura narrativa no es solo una secuencia de eventos, sino como una organización jerárquica en la que cada componente sostiene al siguiente para construir un relato coherente. Instrumentos como el *Narrative Scoring Scheme (NSS)* (Heilmann et al., 2010), se basan en esos principios y evalúan la narrativa de manera global, atendiendo tanto a la presencia de los componentes estructurales como a la forma en que el narrador los integra y distribuye lo largo de toda la historia.

En contraste, otros modelos teóricos han propuesto que la unidad central de la organización narrativa no es la historia en su conjunto, sino el episodio. Desde esta perspectiva, representada por el modelo de episodios (Gagarina et al., 2019; Westerveld y Gillon, 2010; Liles, 1987), la narrativa se concibe como una secuencia de unidades organizadas claramente, cada una compuesta por un evento iniciador, una meta, las acciones dirigidas a alcanzarla y el resultado de ese esfuerzo. El *MAIN* (Gagarina et al., 2019) adopta este enfoque y evalúa la completitud de cada episodio, lo cual permite identificar con mayor precisión la arquitectura interna del relato.

Esta concepción se ve reforzada por los planteamientos de Fichman et al. (2022), y Liles (1987) quienes proponen que el episodio funciona como la unidad central de la organización narrativa. Desde este marco, no basta con identificar elementos aislados del *Story Grammar*; lo esencial es observar cómo se combinan para formar episodios completos y dirigidos por una meta. Estos autores muestran que describir únicamente la presencia de elementos globales puede ocultar las demandas cognitivas y lingüísticas de la narración, ya que tanto los niños con desarrollo típico como aquellos con dificultades del lenguaje presentan mayor cohesión dentro de los episodios que entre ellos. Este hallazgo sugiere que las transiciones entre episodios imponen una mayor carga organizativa y que los análisis centrados en episodios ofrecen una mirada más fina y sensible sobre la competencia narrativa infantil.

En conjunto, estos modelos reflejan dos aproximaciones complementarias a la evaluación de la macroestructura narrativa: una de carácter holístico, centrada en la organización global del relato, y otra de carácter episódico, enfocada en la estructura interna y la relación causal entre los eventos. En las siguientes secciones se describen con mayor detalle el *NSS* y el *MAIN*, así como sus fundamentos teóricos y características metodológicas, con el fin de contextualizar su comparación como herramientas de evaluación narrativa en entornos escolares.

## HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

En este apartado se describen dos de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la narrativa infantil: el NSS (Heilmann et al., 2010) y el MAIN (Gagarina et al., 2012; 2016). Aunque ambos se fundamentan en los principios de la gramática del cuento, difieren en su enfoque y en la forma en que operacionalizan la competencia narrativa. Mientras el NSS propone una evaluación global basada en la calidad del discurso, el MAIN ofrece un análisis más estructurado centrado en la organización episódica y diseñado para contextos multilingües. A continuación, se presentan sus características principales y sus diferencias más relevantes.

### *Narrative Scoring Scheme (NSS)*

El NSS (Heilmann et al., 2010) es una herramienta de evaluación que, si bien se fundamenta en los principios de la gramática del cuento SG, adopta un enfoque más holístico y funcional. El NSS evalúa las dimensiones globales de la narrativa, tales como la introducción, el desarrollo del conflicto, la organización general, la cohesión y la conclusión, mediante un sistema de puntuaciones que oscilan entre 1 y 5.

A diferencia de procedimientos que contabilizan de manera aislada los elementos de la historia, el NSS valora la integración de estos elementos dentro del discurso narrativo, proporcionando una apreciación global del desempeño del niño. Para ello evalúa siete categorías: (1) Introducción; (2) Desarrollo de personajes; (3) Estados mentales; (4) Referencialidad; (5) Resolución de conflicto; (6) Cohesión y (7) Conclusión. Cada categoría se valora en una escala de 1 (habilidad mínima), 3 (emergente) y 5 (proficiente), mientras que los valores 2 y 4 se reservan para juicios intermedios. El puntaje total máximo es de 35 puntos.

El NSS ha sido ampliamente utilizado en combinación con el cuento de la rana (*Frog Story*) el cual ofrece una secuencia rica de eventos narrativos (conflicto, intenciones, intentos, resolución) que facilita la codificación de la macroestructura. Su uso se ha visto reforzado por herramientas como el *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* (Miller et al., 2011), lo que ha contribuido a su consolidación como un instrumento robusto en la investigación y la práctica clínica. No obstante, su aplicación suele requerir narrativas extensas y un proceso de codificación detallado, lo que puede limitar su uso en contextos escolares con restricciones de tiempo.

Además del NSS, existen otras herramientas que permiten evaluar las narrativas desde enfoques sistemáticos. En particular, en los últimos años se ha desarrollado el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*, concebido específicamente para su uso en múltiples lenguas y en distintos tipos de producción narrativa, como el reconto y la narración espontánea. Este instrumento surge como una alternativa más reciente que busca responder a la necesidad de contar con medidas estandarizadas, flexibles y aplicables en contextos tanto monolingües como bilingües, manteniendo al mismo tiempo un equilibrio entre la profundidad del análisis y la viabilidad de su aplicación. En este contexto, a continuación se describe el MAIN y sus principales características.

## **Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)**

El *MAIN* (Gagarina et al., 2012; 2019) es un instrumento diseñado para evaluar producción y comprensión narrativa en niños de 3 a 10 años, tanto monolingües como bilingües. Fue desarrollado en el marco del proyecto europeo *COST Action IS0804 (LIT-MUS)* a partir de un proceso de pilotaje multicéntrico con más de 500 niños monolingües y bilingües en diversas lenguas, cuyo objetivo fue diseñar y validar un instrumento estandarizado, transcultural y multilingüe (Gagarina et al., 2012; 2019). Su diseño permite la comparación de narrativas entre lenguas y culturas, lo que lo convierte en una herramienta clave para la evaluación de niños bilingües así como para la identificación de trastornos del desarrollo del lenguaje, por lo que puede ser utilizado por docentes y terapeutas en contextos escolares así como clínicos.

El *MAIN* utiliza cuentos sin palabras acompañados de secuencia de imágenes (por ejemplo, *Baby Birds* (Hickmann, 2003), *Baby Goats* (Gülzow y Gagarina, 2007), y *Cat and Dog* y permite la elicitación de narraciones mediante distintos modos: cuento modelo, recitado y contado. En términos generales, *MAIN* evalúa la macroestructura y la microestructura, otorgando puntuación por la presencia de componentes macroestructurales. Los componentes principales considerados en la macroestructura incluyen el objetivo, el intento, el resultado y los términos de estado interno.

En cuanto al sistema de puntuación, en las tareas de producción, algunos apartados, como la macroestructura pueden sumar hasta 17 puntos, mientras que el puntaje mínimo es 0, el puntaje máximo varía según el componente evaluado, con un máximo de 10 para la comprensión y 18 para la producción. Esto permite describir no solo la presencia de los componentes narrativos, sino también la completitud estructural del relato de acuerdo con el desempeño del niño.

*MAIN* organiza su evaluación en tres dimensiones centrales. La primera es la macroestructura, que valora la organización global de la narración a partir de los elementos objetivo, intento y resultado, así como la complejidad que surge del número y tipo de secuencias producidas. La segunda es la microestructura, que examina aspectos lingüísticos más finos, entre ellos el uso del vocabulario, la gramática, la coherencia interna y los mecanismos de cohesión. La tercera dimensión corresponde a los términos de estado interno, que abarcan expresiones relacionadas con la percepción, la fisiología, las emociones, los pensamientos y el lenguaje interno (por ejemplo, verbos como ver, oír o sentir, adjetivos para lo emocional como feliz, triste o asustado, verbos cognitivos como pensar, querer, decidir o saber; y verbos lingüísticos como decir, avisar o preguntar).

Tanto el *NSS* como el *MAIN* se basan en los principios de la gramática del cuento (SG) y comparten el objetivo de evaluar la organización narrativa; sin embargo, difieren de manera importante en su enfoque, estructura y sistema de puntuación. El *NSS* ofrece una evaluación holística de la calidad narrativa, integrando múltiples dimensiones del relato en una puntuación global que puede alcanzar un máximo de 35 puntos. Este enfoque permite capturar la coherencia e integración general de la narrativa, pero requiere narraciones extensas y un proceso más detallado.

En contraste el *MAIN* propone una evaluación más analítica y estructurada, centrada en la organización episódica del relato y fue diseñado para contextos transculturales y multilingües. Su sistema de puntuación no genera un único puntaje global, sino que distribuye la evaluación en distintos componentes, con máximos diferenciados según la tarea y la dimensión evaluada. Esta organización permite describir con mayor precisión la arquitectura interna de la narrativa, sin asumir que todos los componentes contribuyen de manera uniforme al desempeño global.

En términos prácticos, mientras el *NSS* ha sido ampliamente utilizado junto con el cuento de la rana y apoyado por herramientas como *SALT*, el *MAIN* propone un formato más corto, sistemático y estandarizado. Estas diferencias hacen que el *MAIN* represente una opción potencialmente más viable para contextos educativos y clínicos con limitaciones de tiempo, sin que ello implique una reducción sustancial en la información narrativa obtenida

En conjunto, tanto el *NSS* como el *MAIN* permiten evaluar la organización global de la narrativa a partir de los principios de la gramática del cuento, aunque difieren en su enfoque y en la forma en que estructuran y puntúan el desempeño narrativo. Sin embargo, la evaluación de la narrativa no se limita únicamente a la macroestructura. Para comprender de manera integral la competencia lingüística de los niños, es necesario considerar también los aspectos microestructurales del discurso, particularmente aquellos relacionados con la complejidad sintáctica. Este componente resulta fundamental, ya que refleja la capacidad del niño para establecer relaciones entre ideas y construir significados más elaborados dentro de la narrativa. En este sentido, a continuación se aborda la importancia de la complejidad sintáctica en el desarrollo del lenguaje y su relación con el desempeño académico.

## **LA IMPORTANCIA DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA ESCOLARIDAD**

La complejidad sintáctica se define como la capacidad para construir oraciones completas y establecer relaciones de dependencia entre ellas mediante el uso de la coordinación y la subordinación (Nippold, 2023). Las oraciones sintácticamente complejas, compuestas por una oración principal y una o más cláusulas subordinadas, permiten representar relaciones semánticas más elaboradas, como la causalidad entre eventos, y su producción implica mayores demandas cognitivas y lingüísticas.

El desarrollo de la complejidad sintáctica constituye un aspecto central en la adquisición del lenguaje infantil. Durante el periodo preescolar y a lo largo de la escolaridad, los niños no solo amplían su vocabulario, sino que también diversifican y refinan el uso de estructuras oracionales complejas (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2015). En el contexto educativo, esta habilidad resulta fundamental, ya que la capacidad de comprender y producir estructuras sintácticas variadas se relaciona directamente con el desempeño académico, en particular con la comprensión lectora, la escritura y la expresión de ideas abstractas (Peñaloza et al., 2017; Alarcón y Auza, 2015). En México, donde los planes de

estudio buscan fortalecer la competencia comunicativa en distintas áreas curriculares, la sintaxis compleja se vuelve una herramienta transversal para el aprendizaje en asignaturas como ciencias, historia y formación cívica (Mendoza-Moreira y Villegas-Barreiro, 2017).

En el estudio del desarrollo lingüístico y de las narrativas infantiles, diversas medidas de microestructura permiten describir la competencia lingüística de los niños de manera más precisa. Entre las más utilizadas se encuentran la Longitud Media del Enunciado (LME), que refleja la madurez sintáctica a partir del promedio de palabras por enunciado; el Número Total de Palabras (NTP), que da cuenta de la productividad verbal; y el Número de Palabras Diferentes (NDP), indicador de la diversidad léxica. Asimismo, el análisis de la agramaticalidad permite identificar producciones que no se ajustan a las reglas gramaticales de la lengua, mientras que el Índice de Subordinación ofrece una medida específica de la complejidad sintáctica al considerar la relación entre cláusulas y unidades discursivas a lo largo de una narrativa.

Estas medidas han sido ampliamente utilizadas en el análisis de narrativas orales, ya que permiten observar cómo la complejidad sintáctica emerge y se sostiene a lo largo de un relato completo, más allá de oraciones aisladas. Su aplicación resulta particularmente relevante en la evaluación de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), dado que la evidencia empírica ha documentado alteraciones tanto en la macroestructura narrativa como en dimensiones microestructurales, incluyendo la complejidad sintáctica y la expresión de estados mentales. Estudios previos han mostrado que niños con TDL producen narrativas menos complejas, con menor integración de eventos centrales, secuencias causales y recursos lingüísticos avanzados, independientemente de su estatus monolingüe o bilingüe.

En conjunto, la literatura revisada pone de manifiesto la relevancia de la evaluación narrativa como una herramienta integral para comprender el desarrollo del lenguaje infantil, así como la necesidad de contar con instrumentos que sean tanto válidos como viables en contextos educativos. En este sentido, diversas evidencias subrayan la importancia de considerar de manera integrada la macroestructura y la microestructura narrativa en la evaluación del lenguaje infantil. Si bien estímulos ampliamente utilizados, como el cuento de la rana, han demostrado ser útiles para elicitación de narraciones ricas, su análisis puede resultar demandante en contextos escolares.

En este escenario, surge la necesidad de examinar si herramientas más breves y sistemáticas, como el *MAIN*, permiten obtener información comparable sobre las habilidades narrativas y lingüísticas de los niños sin comprometer la profundidad del análisis. Así, considerando que tanto el cuento de la rana analizado mediante el *NSS* como el *MAIN* han sido utilizados para identificar patrones narrativos en niños con y sin Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), el presente estudio tiene como objetivo explorar si ambos instrumentos ofrecen perfiles comparables en una muestra de niños monolingües con desarrollo típico, particularmente en relación con la macroestructura narrativa y diversas dimensiones de la microestructura, incluyendo la complejidad sintáctica.

Para ello, se compararon las habilidades narrativas de niños de entre 9 y 11 años a partir de narraciones elicitadas mediante el *MAIN* y el cuento de la rana (*Rana Solitaria, Frog on His Own*). Este enfoque permite examinar si un instrumento más breve y sis-

temático como *MAIN* proporciona información equivalente a la obtenida mediante un estímulo ampliamente utilizado, pero más demandante en términos de tiempo y análisis.

A partir de este objetivo general, las preguntas que guían la presente investigación son las siguientes:

1. ¿En qué medida difiere el rendimiento de los niños en el cuento de la *Rana Solitaria* y en el *MAIN* con respecto a las medidas de microestructura, incluyendo las medidas lingüísticas: Longitud Media del Enunciado (LME,) Número Diferente de Palabras, (NDP), Número Total de Palabras (NTP), Índice de subordinación (IS) y porcentaje de agramaticalidad (AG)?
2. ¿Cómo difieren los rasgos de macroestructura narrativa cuando se analizan las narraciones del cuento de la rana mediante el NSS y las narraciones obtenidas mediante *MAIN* utilizando su propio sistema de puntuación?

## METODOLOGÍA

Se adoptó un diseño cuantitativo comparativo de medidas intrasujeto, con el objetivo de analizar el desempeño narrativo de un mismo grupo de niños a través de dos instrumentos de elicitación narrativa. Las narraciones fueron obtenidas mediante dos estímulos ampliamente utilizados en la investigación sobre desarrollo narrativo: *Rana Solitaria (Frog on His Own)* y *Dog Story* del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*.

Las narraciones fueron transcritas y codificadas siguiendo protocolos estandarizados de análisis lingüístico, lo que permitió examinar tanto aspectos microestructurales del discurso, incluyendo longitud media del enunciado, diversidad léxica, índice de subordinación y agramaticalidad, como componentes macroestructurales de la organización narrativa. A partir de estas medidas, se realizaron análisis estadísticos para comparar el desempeño de los participantes entre ambos instrumentos.

## PARTICIPANTES

El presente estudio contó con la participación de 10 niños monolingües hablantes del español, entre los 9 y 11 años, originarios Mexicali, Baja California. De acuerdo con la información recabada mediante un cuestionario dirigido a padres y maestros, todos los participantes tuvieron un nacimiento a término.

Con el fin de asegurar un desarrollo típico del lenguaje y un funcionamiento cognitivo general dentro de los rangos esperados para la edad, se administraron dos instrumentos de evaluación. Primeramente, con el fin de asegurar que las diferencias observadas en las habilidades narrativas no se atribuyeran a limitaciones cognitivas generales, se aplicó el *Test of Nonverbal Intelligence – Second Edition (Test de Inteligencia no Verbal -TONI-2)*. *TONI* es un test estandarizado del razonamiento no verbal que minimiza las demandas lingüísticas al requerir la identificación de relaciones entre estímulos visuales abstractos sin el uso del lenguaje. *TONI* ha sido ampliamente utilizado como criterio de inclusión/

exclusión para garantizar que las dificultades observadas sean de naturaleza lingüística y no cognitiva general (Archivald y Joannis, 2009; Camarata et al., 2018).

Posteriormente, Las habilidades lingüísticas de los participantes fueron evaluadas mediante el *Clinical Evaluation of Language Fundamentals–Fourth Edition* (CELF-4), una batería estandarizada diseñada para medir el lenguaje receptivo y expresivo en niños en edad escolar. Este instrumento evalúa múltiples dominios del lenguaje, incluyendo vocabulario, morfosintaxis y comprensión de oraciones, y ha sido ampliamente utilizado en contextos clínicos y de investigación para describir el desarrollo lingüístico en poblaciones infantiles (Semel et al., 2003; Spaulding et al., 2006). En el presente estudio, el CELF-4 se utilizó con el propósito de garantizar que todos los participantes presentaran un desarrollo lingüístico dentro de los rangos esperados para su edad y no mostraran dificultades de lenguaje que pudieran influir en el desempeño narrativo ni en las medidas derivadas del análisis de las narraciones.

Todos los participantes obtuvieron puntuaciones dentro del rango típico esperado para su edad en ambas pruebas, lo cual confirmó su desarrollo típico. La tabla 1 muestra detalle del puntaje.

**Tabla 1**  
*Participantes*

Edad media (Rango)	Género		CELF-4	TONI-II
	Femenino	Masculino		
9.1 (9-11.1)	4	6	113	131

CELF= *Clinical Evaluation of Language Evaluation*; TONI= *Test of Nonverbal Intelligence*

## PROCEDIMIENTO

Cada participante completó dos tareas en formato de reconto: *Rana Solitaria* (*Frog, on his own; FOHO*) y *Dog Story* del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN). En ambas tareas, el examinador narró el cuento mientras el niño observaba las ilustraciones correspondientes; inmediatamente después, se solicitó al niño que volviera a contar la historia usando las imágenes como apoyo visual.

El orden de las dos tareas fue contrabalanceado entre los participantes para controlar posibles efectos del orden. Durante la producción, se evitó hacer preguntas directas sobre el contenido del relato, únicamente se permitieron intervenciones mínimas no directivas (por ejemplo, “*ajá*”, “*uhm*”) para favorecer la continuidad y la fluidez del discurso sin influir en la estructura narrativa.

Todas las narraciones fueron grabadas y posteriormente transcritas siguiendo el protocolo *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT) (Miller et al., 2011). A partir de las transcripciones se obtuvieron las medidas lingüísticas analizadas en el presente estudio: la Longitud Media de Oración (LME), el Número Total de Palabras (NTP), el Índice de Subordinación (IS), y Agramaticalidad (AG).

## Análisis y calificación de las transcripciones

Todas las transcripciones de las narraciones fueron revisadas de manera independiente por los autores para asegurar la precisión de las transcripciones y la consistencia en la calificación. Posteriormente, los autores compararon sus anotaciones y discutieron cualquier discrepancia identificada. Las diferencias se resolvieron mediante discusión hasta alcanzar un consenso. Este proceso de verificación basado en consenso se aplicó al 100% del corpus antes de realizar los análisis, con el fin de garantizar una interpretación compartida de las convenciones de transcripción y de los criterios de codificación utilizados en el estudio. Este mismo procedimiento se utilizó para la calificación de las narrativas, con el fin de asegurar la consistencia y precisión de los datos. No obstante, se reconoce que futuras investigaciones deberán incorporar medidas formales de confiabilidad para fortalecer la validez de los resultados.

Las medidas de microestructura se obtuvieron a partir de las transcripciones analizadas en SALT (versión 24), siguiendo los criterios estándar del sistema. La unidad de análisis empleada fue (C-unit), definido como una cláusula independiente con sus posibles dependientes. La longitud media del enunciado (LME) se calculó como el promedio de palabras por *C-unit*, excluyendo repeticiones no intencionales y elementos no léxicos. El índice de subordinación (IS) se estimó como la razón entre el número total de cláusulas (independientes y subordinadas) y el número total de *C-units*, reflejando el grado de complejidad sintáctica. Por su parte, la agramaticalidad (AG) se calculó como el porcentaje de *C-units* que contenían al menos un error gramatical, considerando desviaciones morfosintácticas respecto a las normas del español. Estos criterios se aplicaron de manera consistente en todas las transcripciones con el fin de garantizar la comparabilidad de las medidas entre participantes y tareas narrativas.

La macroestructura narrativa fue evaluada de manera diferenciada según el instrumento utilizado. El cuento *Rana Solitaria (Frog on His Own)* fue analizado utilizando el *Narrative Scoring Scheme (NSS)*, siguiendo los lineamientos descritos por Heilmann et al. (2010). Cada narrativa fue puntuada en las siete categorías del NSS, y se obtuvo un puntaje total que reflejó la calidad global de la organización narrativa.

En el caso de las narraciones obtenidas mediante *Dog Story* de MAIN, la macroestructura fue evaluada conforme a los criterios establecidos en el manual del instrumento (Gagarina et al., 2019). Se codificaron los componentes de objetivo, intento y resultado, así como la presencia de términos de estado interno, y se calculó el puntaje correspondiente de acuerdo con el sistema de puntuación del MAIN.

Para examinar las diferencias entre instrumentos, se compararon las medidas de microestructura (Longitud Media del Enunciado, Número Total de Palabras, Número de Palabras Diferentes, Índice de Subordinación y Agramaticalidad), así como las medidas de macroestructura, obtenidas a partir del NSS y del sistema de puntuación del MAIN. Dado que todos los participantes completaron ambas tareas narrativas, las comparaciones entre condiciones se realizaron mediante pruebas *t* para muestras relacionadas. Este análisis permitió evaluar si existían diferencias significativas en el desempeño narrativo de los niños al utilizar el cuento *Rana Solitaria (Frog on His Own)* y *Dog Story* de MAIN.

Todas las pruebas estadísticas se llevaron a cabo considerando un nivel de significancia convencional.

## RESULTADOS

### Microestructura - Medidas lingüísticas por tipo de narrativa

Para responder a la primera pregunta, con el fin de comparar el desempeño lingüístico de los participantes al narrar las dos historias (*FOHO* y *MAIN*), se realizaron pruebas de *t* de Student para muestras con varianzas iguales. Se comparó el rendimiento de los niños en las narraciones obtenidas mediante *FOHO* y el *MAIN* en relación con cinco medidas en la microestructura típicamente consideradas en el desarrollo del lenguaje: Longitud Media de Enunciado (LME); Número de Diferentes Palabras (NDP), Número Total de Palabras (NTP); Índice de Subordinación (IS) y porcentaje de Agramaticalidad (AG).

En cuanto a la Longitud Media de Enunciado (LME) el puntaje promedio fue ligeramente mayor en *MAIN* (1.21) en comparación con *FOHO* (0.61); sin embargo, esta diferencia no fue significativa ( $t(9) = -1.140, p = .176$ ).

De igual forma, con el Índice de Subordinación (IS) el puntaje resultó ligeramente mayor en *MAIN* (0.27) en comparación con *FOHO* (0.10); sin embargo, de nuevo, esta diferencia no fue significativa ( $t(9) = -0.303, p = .769$ ). El mismo resultado surgió para la variable de porcentaje de Agramaticalidad (AG), en el cual el porcentaje fue mayor para *MAIN* (46%) en comparación con *FOHO* (40%), y el resultado fue no significativo ( $t(9) = -0.922, p = .380$ ).

**Tabla 2**

Resultados descriptivos de la microestructura. Media (DE)

Medida	FOHO	MAIN	t (gl)	p	Cohen's d
LME	0.61	1.21	9	.176	-0.46
IS	0.10	0.27	9	.769	-0.09
NTP	39.7	31.8	9	<.001	4.95
NDP	16.2	13.3	9	<.001	3.55
AG	0.40	0.46	9	.380	-2.92

*FOHO*= Frog on His Own; *MAIN*=Multilingual Assessment Instrument for Narratives; NDP= Número de Palabras Diferentes; NTP= Número Total de Palabras; IS= Índice de Subordinación; LME=Longitud Media del Enunciado.

Respecto a las medidas relacionadas con palabras, el número total de palabras (NTP) mostró una diferencia estadísticamente significativa,  $t(9) = 15.6, p < .001$ . Los niños produjeron un mayor número promedio de palabras en *FOHO* ( $M = 39.7$ ) en comparación con *MAIN* ( $M = 31.8$ ). De igual forma, los resultados para el número de palabras dife-

rentes (NDP) evidenciaron una variabilidad significativamente mayor en *FOHO* que en *MAIN*,  $t(9) = 11.24$ ,  $p < .001$ , lo que indica un desempeño cuantitativamente distinto entre ambos instrumentos, en consonancia con las características estructurales de cada tarea. Los resultados descriptivos de ambas tareas se muestran en la tabla 2.

### Desempeño narrativo en medidas de la macroestructura: *NSS* vs. *MAIN*

Para responder a la segunda pregunta de investigación, se comparó el rendimiento de los niños en términos de macroestructura narrativa en las narraciones elicitadas mediante *FOHO* y *MAIN*, utilizando los puntajes del *NSS* para *FOHO* y de la hoja de evaluación de *MAIN*. Los resultados descriptivos del puntaje total de macroestructura se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3**

Resultados descriptivos de la macro estructura. Media (DE)

Variable	FOHO	MAIN
Puntajes	24.8 (5.45)	11.6 (2.79)

*FOHO*= Frog on His Own; *MAIN*=Multilingual Assessment Instrument for Narratives.

En relación con el puntaje, *FOHO* obtuvo un promedio bruto mayor que *MAIN*; específicamente, el puntaje promedio fue más alto. Sin embargo, dado que ambos instrumentos emplean escalas de puntuación diferentes (*FOHO*: 1-35; *MAIN*: 1-17), los puntajes originales fueron transformados a puntajes estandarizados (*Z-scores*). Esta transformación permitió homogeneizar las métricas y realizar una comparación válida y directa entre los valores obtenidos con ambos instrumentos.

El análisis mediante la prueba *t* indicó que la diferencia entre los puntajes estandarizados no fue estadísticamente significativa,  $t(18) = 0.002$ ,  $p = .998$ . Esto muestra que, una vez controladas las diferencias de escala, el desempeño narrativo en macroestructura es prácticamente equivalente en *FOHO* y *MAIN*.

## DISCUSIÓN

### Comparación de medidas de microestructura entre *FOHO* y *MAIN*

En relación con la primera pregunta de investigación, los resultados del presente estudio muestran que el cuento de la *Rana Solitaria* (*FOHO*) y el *Dog Story* de *MAIN*, aun cuando parten de estímulos narrativos con estructuras y demandas distintas, coinciden en aspectos centrales del desempeño lingüístico de niños con desarrollo típico. En particular, las medidas asociadas a la microestructura, como la longitud media del enunciado (LME), el índice de subordinación (IS) y el nivel de agramaticalidad se mantuvieron estables entre ambas tareas, ya que en ninguna de estas medidas se observó una diferencia significativa.

Al analizar las variables de LME, NTP, NDP, agramaticalidad e índice de subordinación, únicamente NTP y NDP mostraron diferencias estadísticamente significativas entre tareas. Este patrón era esperable, dado que *FOHO* presenta aproximadamente 31 imágenes, mientras que *MAIN* incluye solo 6, lo que naturalmente restringe la extensión del discurso y el número de eventos narrados. En contraste, las medidas relacionadas con la complejidad lingüística: LME, agramaticalidad y subordinación no difirieron entre tareas, lo que sugiere que ambas cuentan con niveles comparables de organización sintáctica y competencia narrativa, independientemente de la longitud o del número de estímulos visuales.

Estos resultados son consistentes con lo descrito por Berman y Slobin (1994), quienes señalan que la microestructura narrativa refleja competencias lingüísticas subyacentes que tienden a mantenerse estables incluso cuando varían las demandas superficiales de la tarea. De manera similar, Nippold (2023) destaca que la complejidad sintáctica constituye un indicador robusto del desarrollo lingüístico, dado que depende de habilidades de integración gramatical y procesamiento cognitivo que se consolidan con la edad. En este sentido, los resultados sugieren que, independientemente de la longitud o riqueza visual del estímulo, los niños recurren a un andamiaje lingüístico relativamente estable al construir una narrativa.

Desde una perspectiva educativa, esta estabilidad resulta especialmente relevante, ya que los contextos escolares suelen implicar variaciones en los materiales narrativos disponibles y en el tiempo destinado a la producción oral. Tal como señalan Peñaloza et al., (2017) y Alarcón y Auza (2015), la capacidad de sostener estructuras sintácticas complejas es fundamental para el desempeño académico, particularmente en tareas de comprensión y producción de textos. Por el contrario, las medidas relacionadas con la productividad verbal y la diversidad léxica mostraron diferencias significativas entre las tareas. Las narraciones con *FOHO* fueron narraciones más extensas y léxicamente más diversas. Estos resultados sugieren que la narrativa de *FOHO*, secuencia visual más prolongada y dinámica favorece una producción discursiva más extensa, mientras que *Dog Story* de *MAIN*, en contraste, promueve la síntesis y la precisión.

A nivel teórico, esta distinción apoya la idea de que la narrativa no sólo revela el lenguaje del niño, sino también el tipo de lenguaje que un estímulo le permite construir. La historia de la rana, ampliamente estudiada en el desarrollo lingüístico ofrece un flujo narrativo que promueve la espontaneidad. *MAIN*, al ser más estructurado y estandarizado, parece inclinarse a la organización interna y la claridad del discurso por encima de su amplitud. En términos clínicos y educativos, esto recuerda que ninguna herramienta es neutra, cada una destaca unas habilidades y eleva otras.

Es importante interpretar las diferencias observadas en el Número Total de Palabras y el Número de Palabras Diferentes considerando las características estructurales de cada estímulo narrativo. Tal como señalan Berman et al. (1994), las medidas de productividad y diversidad léxica son sensibles a la extensión del discurso y al número de oportunidades que el estímulo ofrece para la expansión narrativa. En este sentido, el mayor NTP y NDP observados en *FOHO* pueden deberse únicamente a la mayor longitud y riqueza secuencial de la historia, que incluye un número más elevado de eventos y transiciones. Por el

contrario, el formato más breve y controlado del *MAIN* limita intencionalmente la extensión de la producción verbal, favoreciendo narraciones más concisas sin necesariamente reflejar una menor competencia lingüística.

### **Comparación de la macroestructura narrativa entre *FOHO* y *MAIN***

En relación con la segunda pregunta de investigación que compara el desempeño a nivel de macroestructura entre las dos tareas, los resultados mostraron que, tras la estandarización de los puntajes, *FOHO* y *MAIN* produjeron desempeños prácticamente equivalentes. Esto sugiere que los niños, al menos en esta etapa de desarrollo, mantienen un nivel de organización narrativa relativamente estable independientemente del estímulo utilizado para la narración. Cuando reconstruyen una historia, lo hacen siguiendo patrones internos de coherencia, y representación de intenciones que ya forman parte de su léxico lingüístico y cognitivo. Dicho de otro modo: aunque las imágenes cambien, la manera en que forman una historia permanece reconocible.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas que han mostrado que la macroestructura narrativa emerge temprano en el desarrollo y se mantiene relativamente constante entre tareas. Estudios como los de Boerma et al. (2015), Squires et al. (2014) y Altman et al. (2016), han mostrado que los niños con desarrollo típico tienden a preservar patrones de coherencia global, secuenciación causal y representación de intenciones, aun cuando varían los estímulos. En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la idea de que la macroestructura refleja un nivel de organización narrativa profundamente internalizado.

El aporte específico de esta investigación radica en la comparación directa entre dos instrumentos ampliamente utilizados, pero escasamente contrastados en población monolingüe mexicana. En un contexto donde predominan estudios en otras lenguas, los resultados contribuyen a llenar este vacío al mostrar que ambos instrumentos capturan de manera similar la organización global del relato en niños con desarrollo típico. En particular, los puntajes de macroestructura, una vez estandarizados, no mostraron diferencias significativas entre *FOHO* y *MAIN*, lo que indica que, a pesar de sus diferencias en formato y sistema de puntuación, ambos instrumentos reflejan un nivel comparable de organización narrativa.

Este hallazgo se sustenta en los principios de la gramática del cuento y en los modelos de organización episódica, los cuales plantean que la coherencia narrativa depende de la integración de metas, intentos y resultados (Gagarina et al., 2019). Asimismo, investigaciones recientes han señalado que la macroestructura narrativa constituye un nivel relativamente estable del relato, basado en la organización causal de los eventos (Košutar et al., 2022; Liu y Qiu, 2023), y que distintos instrumentos de evaluación tienden a captar estos mismos componentes estructurales, aun cuando difieren en su enfoque metodológico (Bitetti et al., 2020; Lipner et al., 2024).

En conjunto, estos resultados sugieren que tanto el *NSS* como el *MAIN* acceden a un mismo nivel subyacente de organización narrativa, lo que permite evaluar de manera consistente la competencia narrativa global desde enfoques tanto holísticos como analíti-

cos. En este sentido, el hecho de que el *MAIN* proporcione resultados comparables a los obtenidos mediante *FOHO*, a pesar de su formato más breve y estructurado, refuerza su potencial como una herramienta viable para contextos educativos, donde las limitaciones de tiempo y recursos demandan procedimientos de evaluación más eficientes sin comprometer la calidad del análisis.

## Implicaciones metodológicas y educativas

Desde una perspectiva metodológica, los resultados tienen implicaciones claras para la evaluación narrativa en contextos aplicados. Si bien *FOHO* ha sido ampliamente utilizado por su capacidad para elicitar narraciones extensas y ricas en contenido léxico, su aplicación y análisis suelen ser más demandantes en términos de tiempo. En contraste, el *MAIN* permite obtener perfiles comparables en macroestructura y complejidad sintáctica mediante un formato más breve y estandarizado, lo que resulta especialmente relevante en contextos escolares tal como señalan Gagarina et al. (2019). El diseño del *MAIN* busca equilibrar profundidad analítica y viabilidad práctica, permitiendo su uso por docentes y profesionales en entornos educativos. Los hallazgos del presente estudio respaldan esta propuesta, al mostrar que un instrumento más corto puede ofrecer información narrativa sustancialmente equivalente a la obtenida mediante estímulos más extensos, sin sacrificar la calidad del análisis estructural.

## CONCLUSIÓN

El presente estudio muestra que tanto el cuento de la *Rana Solitaria* (*FOHO*) como el instrumento *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (*MAIN*) con *Dog Story*, constituyen instrumentos válidos para evaluar el desempeño narrativo infantil. Si bien cada tarea enfatiza distintos aspectos de la producción narrativa, los resultados indican que ambas tareas capturan de manera comparable dimensiones centrales del lenguaje, particularmente la microestructura y la organización macroestructural del relato. Mientras el uso de *FOHO* amplifica la voz del niño: su vocabulario, su fluidez, su capacidad para extender la historia, *MAIN* concentra esa misma voz y la vuelve más precisa. Estos hallazgos sugieren que, aun cuando los estímulos difieren en extensión y formato, la competencia narrativa subyacente de los niños con desarrollo típico se mantiene relativamente estable.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados tienen implicaciones relevantes para el ámbito educativo. El uso de *FOHO* es un recurso invaluable cuando se busca observar la riqueza expresiva, la diversidad léxica y la expansión del discurso. No obstante, este tipo de evaluación puede resultar demandante en términos de tiempo y análisis. En contraste, *MAIN* emerge como una herramienta especialmente adecuada para apoyar la evaluación del lenguaje oral y orientar decisiones educativas. Su formato más compacto permite obtener un perfil narrativo confiable sin sacrificar la calidad de la información lingüística.

En conjunto, estos resultados respaldan el uso estratégico de instrumentos narrativos en función de los objetivos de evaluación y del contexto de aplicación, y sugieren que herramientas más eficientes como el *MAIN* pueden facilitar la incorporación sistemática

de la evaluación narrativa en las escuelas sin sacrificar validez ni profundidad analítica. Para una evaluación más clínica la riqueza de *FOHO* ofrece una ventana amplia. Para un docente que necesita un instrumento práctico, manejable y eficiente, *MAIN* representa una alternativa equilibrada y realista.

Más allá de la comparación técnica entre instrumentos, los resultados ponen de relieve la solidez del lenguaje narrativo en el desarrollo típico. Incluso cuando una tarea induce producciones más breves, los niños mantienen la coherencia y la organización del relato; cuando otra favorece la expansión discursiva, esa coherencia se preserva. Esta estabilidad concuerda con la concepción de la narrativa como una habilidad central en el desarrollo lingüístico y cognitivo (Berman y Slobin, 1994).

No obstante, el presente estudio se limita a una muestra pequeña de niños con desarrollo típico. Investigaciones futuras deberán examinar si estos patrones se mantienen en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, particularmente en lo relativo a la sensibilidad de cada instrumento para detectar alteraciones en la macroestructura, la microestructura y la expresión de estados mentales. En conjunto, estos hallazgos subrayan que la evaluación narrativa no consiste únicamente en medir el lenguaje, sino en seleccionar herramientas que permitan observarlo de manera válida, eficiente y pertinente para el contexto educativo.

Finalmente, esta investigación abre la puerta para estudios futuros con poblaciones con TDL. Si las diferencias entre *FOHO* y *MAIN* no son significativas en niños con desarrollo típico, es probable que esto se transforme en niños con dificultades de lenguaje. Comprender cómo cada tarea estudia el desempeño narrativo permitirá no solo mejorar la evaluación, sino también diseñar intervenciones más precisas, humanas y adaptadas a las necesidades reales de cada niño.

## CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

**Karen-Paulina Meza-Rubio:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación; Visualización.

**Lourdes Martínez-Nieto:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

**Luisa-Josefina Alarcón-Neve:** Administración del proyecto; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión.

## CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés.

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos para la investigación con seres humanos. En el contexto institucional donde se realizó el estudio no se requiere la aprobación de un comité de ética. Sin embargo, se implementaron procedimientos éticos apropiados, incluyendo la obtención de consentimiento informado y la protección de la confidencialidad de los participantes.

## FINANCIACIÓN

Este estudio no recibió financiación de ningún tipo.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos que respaldan los resultados de este estudio podrán ser proporcionados por el primer autor, previa solicitud razonable.

## REFERENCIAS

- Alarcón, L., & Auza, A. (2015). Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación: Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria. En E. Velázquez & I. Rodríguez (Eds.), *Estudios de lingüística funcional* (pp. 223–251). Editorial Universitaria UAQ. <https://doi.org/10.15443/r12726>
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165–193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Aznar, A., & Tenenbaum, H. R. (2013). Spanish parents' emotion talk and their children's understanding of emotion. *Frontiers in Psychology*, 4, 670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>
- Bamberg, M. G. W. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156–173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>
- Bitetti, D., Hammer, C. S., & López, L. M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within- and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics*, 41(1), 79–106. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000419>

- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2015). A quasi-universal nonword repetition task as a diagnostic tool for bilingual children learning Dutch as a second language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(6), 1747–1760. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-15-0058](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058)
- Briseño-Juárez, L. (2022). *Descripción y análisis de narraciones de niños de la comunidad de El Maye, Ixmiquilpan, Hidalgo* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro). <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8615>
- Camarata, S., Werfel, K., Davis, T., Hornsby, B. W., & Bess, F. H. (2018). Language abilities, phonological awareness, reading skills, and subjective fatigue in school-age children with mild to moderate hearing loss. *Exceptional Children*, 84(4), 420–436. <https://doi.org/10.1177/0014402918762413>
- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R., & Altman, C. (2022). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with developmental language disorder and typical language development. *First Language*, 42(2), 263–291. <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles*, 20(11–12), 675–691. <https://doi.org/10.1007/BF00288079>
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1–140. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11–17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Revised version). *ZAS Papers in Linguistics*, 63. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.530>
- Gülzow, I., & Gagarina, N. V. (2007). Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 48, 203–223. <https://doi.org/10.21248/zaspil.48.2007.359>
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154–166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Hess-Zimmermann, K., & Auza-Benavides, A. (2013). Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación: Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria. En E. P. Velázquez Patiño & I. Rodríguez (Eds.), *Estudios de Lingüística Funcional*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge University Press.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2015). La complejidad sintáctica en niños con y sin trastorno primario de lenguaje. En I. Rodríguez Sánchez & E. Vázquez (Eds.), *Lingüística funcional* (pp. 253–301). Universidad Autónoma de Querétaro.

- Košutar, S., Kramarić, M., & Hržica, G. (2022). Narrative abilities in children: The role of microstructure and macrostructure. *Journal of Psycholinguistic Research*. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09852-7>
- Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 41 (Suppl. 1), 38–47. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000130>
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30(2), 185–196. <https://doi.org/10.1044/jshr.3002.185>
- Lipner, M., Armon-Lotem, S., Fichman, S., Walters, J., & Altman, C. (2024). Impact of narrative task complexity and language on macrostructure in bilingual kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(2), 545–560. [https://doi.org/10.1044/2023\\_LSHSS-23-00152](https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00152)
- Liu, S., & Qiu, T. (2023). A tale of age and abilities: Analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2453–2472. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10007-y>
- Mendoza-Moreira, F. S., & Villegas-Barreiro, J. A. (2017). La evaluación de competencias de escritura a través de portafolios en el nivel bachillerato. *Álabe*, 15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.9>
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2011). *Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis*. SALT Software.
- Nippold, M. A. (2023). *Grammar guide for speech-language pathologists: Steps to analyzing complex syntax*. Plural Publishing.
- Nippold, M. A., Frantz-Kaspar, M. W., Cramond, P. M., Kirk, C., Hayward-Mayhew, C., & MacKinnon, M. (2014). Conversational and narrative speaking in adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(3), 876–886. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/13-0097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/13-0097))
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Peñaloza, C., Araya, C., & Coloma, C. J. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica. *Logos*, 27(2), 334–349. <https://doi.org/10.15443/rl2726>
- Romero-Contreras, S., & Gómez-Martínez, G. E. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15–30. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8674>
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial. *Ocnos*, 13, 25–42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Sanz-Torrent, M., & Andreu-Barrachina, L. (Eds.). (2023). *El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL)*. Ediciones Pirámide.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals* (4th ed.). Harcourt Assessment.
- Shelton, J. O. (1999). A case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(1), 23–33. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3001.23>

- Snow, C. E. (2006). Academic language and reading. *American Educator*, 29(1), 8–13.
- Spaulding, T. J., Plante, E., & Farinella, K. A. (2006). Eligibility criteria for language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(1), 61–72. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/007))
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60–74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Ablex.
- Tomasello, M. (2000). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 156–163. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01462-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01462-5)
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 178–189. <https://doi.org/10.3109/17549500903194125>
- Yaari, H., Fichman, S., Osher, P., Dorokhov, F., & Altman, C. (2024). Disfluencies as a window to macrostructure performance. *Ampersand*, 13, 100187. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100187>



# El vacío detrás de las risas. Cuestiones sobre los juegos en el proceso educativo universitario

## The sadness behind the laughter. Questions about ludic pedagogy in the university education

**Alejandra Pinto-Ballinas**

Universidad Pedagógica Nacional, México

<https://orcid.org/0000.0002.9545.8932>

[alejandra.pintoballinas@viep.com.mx](mailto:alejandra.pintoballinas@viep.com.mx)

Recibido: 25-04-2026

Aceptado: 03-06-2026

Publicado: 30-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Pinto-Ballinas, A. (2026). El vacío detrás de las risas. Cuestiones sobre los juegos en el proceso educativo universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3816. <https://doi.org/10.21555/rpp.3816>

---

### Resumen

En el presente ensayo se aborda el tema de la ludopedagogía, denominación referida a la implementación de juegos en los procesos educativos. En especial, se ha considerado idónea para los niveles básicos como preescolar o primaria, sin embargo, esta modalidad se hace cada vez más demandante en el nivel universitario, donde los estudiantes manifiestan aburrimiento y una constante necesidad al entretenimiento. Referente a ello, se encuentra una amplia bibliografía que sostiene la importancia de los juegos educativos. Declaran que favorecen la memorización y comprensión de conceptos, así como, la integración de grupos. Empero, es necesario observar que este fenómeno advierte dificultades de concentración, irresponsabilidad, así como actitudes materialistas y conductistas en los alumnos. Asimismo, esta tendencia educativa obliga a que los docentes se mantengan en actualización constante para la creación de juegos novedosos, funcionales, y agradables, exigencia que se agrava con la situación laboral precaria y estresante que predomina en la

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



actualidad. Con base en lo indagado y analizado a través de la bibliografía, se afirma que detrás de los juegos implementados en el nivel universitario, persisten vacíos tanto para los alumnos como para los maestros, lo cual tiene que ver con la sobrecarga de tareas o actividades laborales, desvelos, exceso de consumo digital, entre otras condiciones.

**Palabras clave:** Educación y ocio; Estrés laboral; Formación profesional; Ludopedagogía.

## Abstract

This essay refer about ludic pedagogy, which integrates playful methods into teaching and training, with the purpose to improve motivation, engagement and interactiveness in education process. Correspond on this argument, ludic pedagogy is particularly used for basic levels such as preschool and primary school. However, this practise has been becoming implemented in the university level, where students express boredom and a constant need for entertainment. In this regard, there is extensive literature about the importance and usefulness of educational games. Into benefits, It is find to promote better memorization, comprehension of concepts, and let facilitate group integration. Depite of this, It is necessary to observe that this educational phenomenon hide problems related with development of responsibility in students, and even promote a materialistic and behaviorist attitude. Moreover, this educational trend requires teachers to remain constantly updated, in order to create functional and enjoyable games for students, a challenge exacerbated by the precarious and stressful working conditions amogn teachers. Based on research literature, in this essay It is argument that behind the games implemented at the university level, there are priorities unsatisfied, for students and teachers, which are related to the overload of tasks or work activities, sleep deprivation, excessive digital consumption and another.

**Keywords:** Gamification; Leisure education; Mental stress; Vocational training.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, contar con diversión en los procesos de aprendizaje parece ser la fórmula ideal del progreso educativo. Básicamente, porque la necesidad de entretenimiento forma parte de la naturaleza del ser humano; es así, que a lo largo de la historia, se han creado diversas opciones de juego para complacer a niños, jóvenes o adultos (Simbaña-Haro et al., 2022), pues se trata de una actividad que, a través de una secuencia de acciones, brinda sensación de alegría, vitalidad, libertad, sorpresa y competitividad (Meneses-Montero y Monge-Alvarado, 2001; Palavecino, 2023). De esta afirmación, se sostiene el discurso de la ludopedagogía como una forma de hacer frente a las clases tradicionalistas, caracterizadas por ser tediosas y poco significativas (Caballero-Calderón, 2021; Preciado-Quevedo y Aguirre-Obando, 2024).

En sintonía con lo anterior, desde mediados del siglo XIX, reconocidos autores como Fröbel, Pestalozzi, Piaget, Vigotsky, y Montessori exploraron la utilidad de este recurso en los procesos de aprendizaje, descubriendo que funciona como medio de libertad

y exploración, asimismo, encontraron que es útil para mejorar el trabajo colaborativo, la socialización y la comprensión de los significados de los elementos simbólicos (Moya-Gómez, 2024).

Esta convicción se ha reiterado a través del tiempo y en diversos países, tanto de Europa como de Latinoamérica, que han experimentado su aplicación, obteniendo evidencias favorables en la motivación y asimilación de conceptos teóricos. Tal como lo reportan Zabala-Vargas et al. (2020) en su recopilación de 24 investigaciones provenientes de China, Francia, Reino Unido, Japón, Turquía, Grecia, España, Brasil, y Chile, la aplicación de juegos tradicionales y/o digitales en el campo educativo, promueven el desarrollo de habilidades de creatividad, socialización, y dominio afectivo-motivacional.

Asimismo, en la sistematización de 27 artículos que realizaron Huamaní-Quispe y Vega-Vilca (2023), sobre las estrategias y los aportes de la gamificación en el nivel básico, hallaron una incidencia lúdica relevante en el aprovechamiento académico. De igual forma, Caballero-Meneses et al. (2026) constataron mediante 26 investigaciones analizadas, que el diseño y ejecución de metodologías activas pueden favorecer la educación inclusiva, la ética formativa, la responsabilidad social, la atención, y el compromiso. Así entonces, conforme a experimentos y observaciones, esta modalidad pedagógica se admite de manera decisiva para promover el aprendizaje y desarrollo del ser humano.

Por su versatilidad, adaptable a diferentes asignaturas y fines formativos, tanto teóricos como axiológicos, los juegos educativos son un recurso factible a distintos niveles educativos, desde el preescolar hasta el universitario. A manera de ilustrar lo último, se encuentra el juego gerencial MKnow Audit, aplicado a 24 estudiantes de la Universidad de Medellín, Colombia, para complementar el proceso de aprendizaje de la auditoría de marketing (Vélez et al., 2019). Asimismo, en la Universidad de Zaragoza, se adaptaron juegos populares, y se aplicaron a 95 estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria, para mejorar la apropiación de contenidos teóricos sobre la historia de la educación española (Edo-Agustín, 2024).

Una prueba más de la efectividad lúdica en la educación universitaria se registró a través de la utilización de Kahoot!, pasa palabras y juego de cartas, con una muestra conformada por 156 universitarios chilenos, inscritos en la asignatura de Farmacología para Enfermería, quienes consiguieron una mejora en el puntaje de sus calificaciones (Ormazábal-Valladares et al., 2023). Bajo esta misma convicción, se encuentra el estudio experimental, en el que participaron 42 estudiantes universitarios de la carrera de Administración de una institución pública del Perú, con el material didáctico Business Challenge 1.0, creado desde un enfoque de competencias, con modelos clásicos de gestión y administración, para el aprendizaje de toma de decisiones estratégicas (Sánchez-Gonzales y Gutierrez-Sánchez, 2026).

Por consiguiente, avanzar hacia una clase dinámica, creativa y significativa se ha convertido en una recomendación fehaciente a los profesores, quienes deben cambiar de perspectiva, aceptando el reto y la oportunidad que demanda el nuevo contexto cultural de aprendizaje (Lion y Perosi, 2019). Requiere que sepan suscitar la participación animada y prolongada de sus estudiantes mediante el uso de la tecnología (Huamaní y Vega, 2023).

Más aún, implica que articulen la enseñanza con los atributos del juego, tales como el descubrimiento, soluciones diversas, reconocimiento de logros parciales, dificultad incremental, prueba y error, aletoriedad, retroalimentación, competencia, y desbloqueo creativo (Molina-Carmona et al., 2018).

Si bien puede parecer fácil, como algo intuitivo de solucionar, el hecho es que los docentes necesitan de capacitación para que sepan aplicar acertadamente las metodologías activas, empleando tiempos adecuados, actividades acorde a la edad, que estén relacionados con los temas de interés (Ricafuerte, 2025). Es necesario que dentro de su formación se incluya el abordaje de la estructura didáctica y la planificación lúdica para lograr eficacia en la realización de juegos educativos (Caballero-Meneses et al., 2026).

Más aún, es pertinente traer a estos planteamientos el contexto desfavorable que vive el docente, esto es, bajos sueldos, mayor carga administrativa, desprestigio social, y vulnerabilidad a ser violentados (Acosta-Ochoa y Buendía-Espinosa, 2018; Rodríguez-Martínez et al., 2018; Torres-Hernández, 2023). Todo ello, hace que la aplicación de estrategias lúdicas se convierta en un desafío, por el poco tiempo disponible, por el cansancio laboral; y también, porque estamos en un tiempo histórico marcado por el paidocentrismo, donde el perfil estudiantil es más individualista, materialista, afectado por el uso excesivo de las pantallas (Couso, 2024).

En este ensayo se pone en cuestión el agrado y efectividad legitimada hasta el momento hacia la ludopedagogía, ya sea en su expresión de juegos tradicionales o digitales. En concreto, se argumenta que la tendencia a esta modalidad educativa encierra carencia de sueño y prácticas excesivas de entretenimiento digital en los estudiantes, como también representa un incremento de desgaste laboral para los docentes. Por tanto, a través de este texto se incita al lector a reflexionar sobre lo que sucede detrás del diseño y ejecución de un juego en clase, ya que con la diversidad de testimonios exitosos se soslayan las posibles implicaciones.

De acuerdo con lo anterior, la presente exposición se compone por tres bloques, los cuales fueron construidos a partir de una revisión y análisis bibliográfico sobre los argumentos en torno al tema de la educación y la implementación de juegos, como método de enseñanza. Primero, se discute sobre el contexto que ha propiciado las preferencias ludopedagógicas, una sección bajo el nombre de ¡Para despertar, juguemos!; enseguida, se abordan las características de las estrategias lúdicas empleadas, lo cual se describe en el apartado con el nombre de ¡Que sean significativos, pero divertidos, obviamente!; finalmente, en la sección titulada Alumnos felices, docentes frustrados, se abordan las dificultades que representa para el ser docente emplear esta modalidad didáctica.

## **¡PARA DESPERTAR, JUGUEMOS!**

Conforme pasa el tiempo, las normas, los valores, y las prácticas culturales se van transformando. Se trata de nuevas generaciones, un concepto que no debe ser entendido únicamente desde su componente biológico, sino como la visión de mundo que constituye a un grupo social, resultado de incidencias políticas, económicas, tecnológicas, y culturales (Mannheim, 1928/1993). En este caso, el comportamiento de las generaciones jóvenes

se forma desde un espacio sobre-estimulado de imágenes e información, que ofrecen una multiplicidad de posibilidades virtuales de entretenimiento (Lipovetsky, 2018). Desde la infancia hasta la juventud tienen acceso a plataformas con alta disponibilidad de videojuegos, películas, series, canciones, canales de influencers, redes sociales, además de contenidos absurdos, fantasiosos, y materialistas (Hertz, 2021).

Desde esta realidad, el argumento que dirige la presente sección es la siguiente: los estudiantes universitarios viven en una constante rutina de desvelos, ahogados de contenidos digitales hiper-estimulantes, lo cual crea en ellos la necesidad de estar en constante ruido, movimiento, risas, retos y recompensas durante el tiempo de clases para mantenerse despiertos y alertas.

En particular, quienes nacieron después del año 2000 se consideran nativos digitales, pues han crecido con la tecnología digital, teniendo mayor acceso a internet, pero no significa que sepan usarlo con responsabilidad (Hernández-Contreras et al., 2019). Incluso, el problema se hace más complejo al constatar que hay una tendencia parental de descuido sobre el tipo y el tiempo de consumo digital que tienen sus hijos desde edades tempranas. Al respecto, en un estudio cuantitativo no experimental, en el que participaron 1144 estudiantes de educación secundaria, se reveló que el 76% de los encuestados manifiestan que sus padres no les restringen nada cuando navegan por la Red (Dans-Álvarez-de-Sotomayor y Muñoz-Carril, 2021).

Asimismo, se cuenta con el estudio realizado por Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020), con estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, el cual reveló que

En 2016, el 28,8% de los preguntados manifestaba usar las redes sociales entre 2 y 4 horas al día, mientras que en 2017 era el 37,5% y, en 2018, el 41%. Los datos de 2019 son aún más reveladores porque si bien baja el porcentaje de jóvenes estudiantes de las áreas de Comunicación en las universidades analizadas que usan las redes entre 2 y 4 horas (24,6%), aumenta de forma considerable el porcentaje de encuestados que les dedica entre 4 y 6 horas al día (p.6).

Así, es importante reconocer que el avance tecnológico y digital brinda grandes oportunidades de alcance académico, diversidad de información y entretenimiento (Hernández-Contreras et al., 2019). Por otro lado, también, se encuentra contenido sin sentido, superficial y repetitivo, retos peligrosos, plataformas de estafa, pornografía, etcétera, es decir, material estratégicamente diseñado para captar y manipular la atención del usuario (Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020).

De esta manera, las consecuencias no solamente derivan de las horas frente a las pantallas, sino por el tipo de material que se consume. El riesgo de estar expuestos por largo tiempo ante este material sobrante y superfluo es que, se forja un estado de ansiedad y de adicción por entretenerse con momentos emocionantes, divertidos, rápidos, y bulliciosos (Couso, 2024). El consumo en exceso de este material disperso retarda la producción de melatonina, y hace que los adolescentes se vayan a dormir cada vez más tarde, alterando con ello, su ciclo circadiano (Rojí-Morcillo, 2024).

El bombardeo de entretenimiento e información agrava los hábitos de sedentarismo y atención dividida, lo cual refiere al procesamiento de información múltiple de manera

simultánea, pero con poca profundidad, lo que perjudica el aprendizaje de nuevos conocimientos, así como el desarrollo de competencias de aprendizaje, tales como el análisis y el pensamiento crítico (Fernández, 2021; Fernández-García et al., 2025). Por desgracia, este lado negativo de la tecnología y el mundo digital es lo que más abarca el tiempo de las generaciones jóvenes, ocasionando en ellos, dependencia del móvil, baja tolerancia a la frustración y el mal hábito del desvelo (Sulca-Quispe et al., 2026).

La falta de calidad en el descanso deteriora las conexiones neuronales, suben los niveles de cortisol, aletarga su disposición a concentrarse (Bueno, 2022). Sencillamente, porque la costumbre a los estímulos digitales hace cada vez más difícil gestionar la atención y tranquilidad en actividades que requieren alta y prolongada concentración como los asuntos académicos (Sulca-Quispe et al., 2026). En consecuencia, se puede entender que la mente cansada se vuelve perezosa, haciendo que aprender, pensar, o tomar decisiones se conviertan en una carga pesada que se prefiere evitar.

Precisa observar cómo la falta de sueño y el uso excesivo de pantallas afectan la corteza prefrontal, la región cerebral responsable de funciones ejecutivas como la atención, la planificación y la resolución de problemas (Fernández, 2021). Sobre todo, cuando el uso de dispositivos electrónicos se acentúa por la noche devienen alteraciones en el ritmo circadiano, y en la calidad del desempeño académico (Albán-Angulo, 2025; Couso, 2024; Guida-Acevedo et al., 2023).

Los índices de este problema son significativos, Espinoza-Gallardo et al. (2023) reportaron que un 56,74% de 220 estudiantes universitarios participantes, pasaban entre 5 y 10 horas con algún tipo de pantalla, lo cual ha ocasionado que se duerman más tarde, y por lo tanto, se quieran despertar más tarde. Asimismo, Guida-Acevedo et al. (2023) identificaron que un 62,2% de estudiantes universitarios de medicina experimenta mala calidad de sueño. En concordancia, ambas investigaciones sostienen que el desvelo prolongado trae consecuencias en la memoria, la claridad en los pensamientos y el equilibrio emocional.

De lo anterior, hay otro aspecto a destacar, la privación del sueño repercute en la regulación emocional y el bienestar psicológico, incrementando la irritabilidad, el estrés y la ansiedad (Albán-Angulo, 2025). En efecto, somos más intolerantes a la frustración, al aburrimiento, la falta de recompensas, gratificaciones, o elogios, y a la vez, también más susceptibles al enojo, ansiedad y desánimo, entre otros sentimientos (Rodríguez, 2025). Así, ante las manifestaciones de soledad, angustia, preocupación, o frustraciones que experimentan los jóvenes universitarios por diversos factores personales, escolares, o incluso laborales, porque hay quienes estudian y trabajan se sugiere que reciban formación socioemocional, de manera que les ayude a establecer relaciones más sólidas con el otro, a pesar de sus dificultades (Hernández Aragón et al., 2024).

Asimismo, se ha considerado incluir en la formación universitaria la gestión de las emociones y la socialización mediante talleres, cursos, tutorías, o bien, abrir grupos de apoyo con colegas, asesoramientos psicoterapéuticos, sensibilizando y capacitando a docentes, supervisores, o familiares del estudiante (Fragoso-Luzuriaga, 2019); de igual forma, se ha propuesto la promoción de espacios de diálogo donde se compartan las

preocupaciones, tristezas y alegrías con otras personas que escuchen y les ayuden a superar sus dificultades (Apaza et al., 2017).

Aunado a lo descrito hasta aquí, se suman los efectos en la alimentación. Un mal descanso inciden en la regulación de hambre-saciedad, dando predisposición al consumo de dietas híper-calóricas (Fuentes-Barría et al., 2022). Más allá de los beneficios en la salud física, la alimentación saludable es importante para el correcto funcionamiento del cerebro, inicialmente, porque este órgano requiere del 20% de glucosa de una dieta correcta basada en 2000 calorías (Aguilera et al., 2025).

Lamentable es que entre los estudiantes se ha elevado el consumo de frituras, galletas, gaseosas, yogurt, entre otros muchos productos industrializados. Se tiene un referente porcentual de que, el 30% de la ingesta diaria es de azúcares y grasas asociadas a alimentos fritos industrializados, lo cual se agrava por un consumo bajo de vegetales (Parra-Castillo et al., 2021). Este tipo de dieta provoca nerviosismo, altera las enzimas reguladoras del apetito, hace que constantemente se tenga más hambre, y deseo de estar picando bocadillos (Mallol, 2025). Todo lo cual, repercute en el desempeño académico, la capacidad de memoria, y la optimización de la concentración (Álava y Barba, 2026). Por lo que, la disponibilidad y tranquilidad del estudiantado para prestar atención evidentemente se verán afectados.

Ahora bien, si se observa desde la tradicional teoría de la motivación de Abraham Maslow, el ser humano tiene una escala de necesidades que se deben satisfacer y mantener para lograr los múltiples objetivos profesionales y personales, que representan en algún momento el sentido de autorrealización (Cafiel-Cuello y Martínez-Trujillo, 2024). Por consiguiente, se entiende que la insatisfacción de necesidades básicas como una buena alimentación, descanso suficiente, o seguridad laboral puede ocasionar aburrimiento y desmotivación hacia las actividades académicas.

A menudo, se culpa a los profesores y a sus estrategias tradicionalistas, se les insiste en que deben dinamizarse incursionando algunos juegos en su clase para el abordaje de los contenidos (Escalante, 2025), pues se afirma, con énfasis irrefutable que: “aprender jugando es una de las formas más efectivas de alcanzar los objetivos educativos y fortalecer el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes” (Rimascca-Rodríguez et al., 2025, p. 10). Hemos seguido este patrón, asumiendo que si funciona en el nivel preescolar o primaria, debe serlo también para el nivel universitario; que si es útil para enseñar matemáticas o inglés, lo será para cualquier otra asignatura. No obstante, se ha prestado poca atención a las condiciones que preceden tal convicción.

Recapitulando, el cansancio por el desvelo no permite que procuren mantenerse tranquilos y concentrados en los temas que se abordan, ya que tienen prioridades que no pueden atender en ese momento porque se encuentran en horario de clases. Ante la poca o nula posibilidad de tomar una siesta, buscan distractores que les ayuden a despertar, para mantenerse activos y cumplir con las tareas que corresponden. Razonamiento que deriva de observar en las aulas a estudiantes universitarios bostezando, ingiriendo golosinas, galletas, o gaseosas en el receso. Además, su intranquilidad es notoria, se mueven constantemente, hacen comentarios burlescos, salen constantemente al baño o a contestar una llamada, se inclinan sobre el mesabanco, o molestan al compañero de al lado.

Aquí es donde salta la alternativa lúdica como medio de rescate. Puesto que los juegos, con la virtud que tiene de generar dopamina, serotonina, o incluso adrenalina se convierten en estímulos ideales para conseguir las condiciones de atención que requieren en ese momento, que bien podrían tener si cubrieran sus necesidades básicas como el sueño reparador. Más aún, hay que reconocer que, frente a la dopamina que deriva de los estímulos digitales, las clases resultan muy poco atractivas. En este sentido, con lo expuesto, se ha propuesto otra interpretación sobre el uso y gusto por los juegos en clases, lo que se confunde como desmotivación, más bien es una lucha para mantenerse despiertos. Por tanto, la predisposición hacia los juegos no solamente es causa de una práctica docente tradicionalista, sino que acarrea un complejo entramado de malos hábitos en el cuidado de la mente que ocasionan cansancio, ansiedad y aburrimiento, se trata de desvelos, exceso de uso digital, y una alimentación pobre de nutrientes, que terminan afectando la capacidad de atención e interés hacia los asuntos escolares.

## **¡QUE SEAN SIGNIFICATIVOS, PERO DIVERTIDOS, OBVIAMENTE!**

En la educación, los juegos deben ser de utilidad, no solamente divertidos, de lo contrario serán una pérdida de tiempo, y en lugar de incitar o sostener el interés de los estudiantes sobre los temas, su motivación decaerá. De manera precisa, se trata de promover en ellos un aprendizaje significativo, es decir, que se apropien de conceptos y/o habilidades para que sean aplicables a sus experiencias y necesidades de vida (Mendoza-Laz et al., 2025). Así, los juegos son significativos en dos dimensiones. En lo académico, cuando ayudan a introducir un tema, a reforzarlo, o hacerlo comprensible; y también, en lo axiológico, cuando contribuyen a establecer actitudes positivas, reacciones tranquilas y colaborativas, lo que coadyuva a la valoración e integración entre los estudiantes (Escalante, 2025; Preciado-Quevedo y Aguirre-Obando, 2024).

Si bien, el uso de los juegos en el nivel universitario está centrado en la apropiación de conceptos y contenidos teóricos (Vélez et al., 2019; Edo-Agustín, 2024; Lion y Perosi, 2019; Sánchez-Gonzales y Gutierrez-Sánchez, 2026), la búsqueda de conexión con los pares parece ser una necesidad urgente de satisfacer. Refiere Hertz (2021) que debido al uso desenfrenado de los medios digitales, la interacción entre amigos, familiares o compañeros de trabajo va perdiendo calidad, las conversaciones son más superficiales y distanciadadas, lo que genera desconexión humana, estrés, sentimientos de soledad e insignificancia, en agravio, este pilar de la humanidad se va enlistando a la oferta del mercado mundial.

La situación anterior es preocupante, puesto que las relaciones interpersonales han sido un canal prioritario por el que transita la afectividad, la comprensión, el apoyo, la sensación de pertenencia, entre otros sentimientos que favorecen el estado de bienestar de todo ser humano. Más aún, sobre lo anterior, Waldinger y Schulz (2023) explican que la longevidad en las personas se encuentra asociada a las relaciones sólidas y sinceras, consecuentemente porque es ahí, donde radica la sensación de felicidad, manifestada en confianza, seguridad, risas, consuelo, y complicidad; por el contrario, las relaciones lla-

madras tóxicas o superficiales no aportan al bienestar, estimulan las sensaciones de estrés, angustia, miedo, tristeza, etcétera.

Cuando no estamos en socialización, la capacidad de regular los sentimientos se ven afectados, puesto que, en grupo descubrimos aquello que nos molesta, lo que nos agrada, los anhelos se construyen, y la red de apoyo se fortalece. Solamente, cuando interactuamos con los demás, nuestros propios intereses emergen, acompañados de alegrías, curiosidades, e inconformidades. En este sentido, los juegos pueden mejorar el clima escolar, ya que permiten abrir un tiempo-espacio propicio para las prácticas de cooperación, comunicación, favoreciendo así, actitudes de inclusión, participación, y comunidad (Rimascca-Rodríguez et al., 2025).

Por tales razones, no se trata de poner en marcha juegos al azar, con el único propósito de pasar el tiempo, sino que estos ayuden al desarrollo integral de la persona. Al respecto, de acuerdo con Caballero-Meneses et al. (2026) el uso de metodologías activas como la gamificación, proyectos basado en problemas, o simplemente dinámicas, han permitido crear ambientes más inclusivos. Lo cual refiere a que, su uso fomente al menos cuatro habilidades de socialización: la comunicación asertiva, toma de decisiones, capacidad de negociación, y resolución de conflictos (Ortiz-Cueva, 2021).

En el estudio que realizó Araya-Pizarro (2021), encontró que existe una predisposición alta de parte de los universitarios hacia los juegos de mesa, a razón de que les han facilitado el desarrollo de habilidades sociales, no solamente analíticas y resolución de problemas. De igual forma, el autor registró que, en general, se prefieren los juegos de tipo colaborativo, comprensibles, de complejidad media, con un duración máxima de 90 minutos. Otro punto destacable de su investigación fue la discrepancia de gustos entre los géneros; los hombres prefieren juegos competitivos, de alta interacción y complejidad, mientras que las mujeres optan por aquellos juegos de complejidad media que conducen a la colaboración e interacción.

No basta hacer pausas activas, momentos de distracción y estiramiento, con movimientos estratégicos aplicados a zonas específicas del cuerpo como el rostro, los brazos, la espalda, o las piernas (Cabrera-Armijos et al., 2022); los profesores suelen recurrir a ello cuando observan que sus alumnos están inquietos o muestran algún gesto de aburrimiento, entonces, detienen su clase un momento, y animan a su grupo a seguir algún movimiento, como hacer muecas, saltar en su lugar, o hacer ejercicios de gimnasia cerebral.

Se requiere de la aplicación de dinámicas o juegos que incentiven la participación de los alumnos al inicio de algún tema, o bien, para promover la reafirmación de saberes. También puede ser un medio para generar dudas e identificar los temas que han quedado incomprendidos. De esta forma, tienen un sentido evaluativo o de asimilación, además de ser un medio distractor. Algunos ejemplos, se describen a continuación.

El famoso juego “el cartero trajo cartas” consiste en que los participantes se sienten en un silla, en círculo, e intercambien su lugar cuando el moderador anuncia alguna prenda o aspecto físico que coincide entre varios o todos los asistentes. Antes de comenzar, se deja a alguien sin asiento para que trate de ganar un lugar cuando todos se mueven. Por ejemplo, comienza el moderador recitando, “el cartero trajo cartas para todos aquellos que

traigan...tenis”, enseguida quienes llevan tenis se levantan de sus asientos y buscan otro lugar, en este cambio, alguno se quedará sin lugar, y será el perdedor. Estando en un ámbito escolar, dicho perdedor puede tener como castigo una pregunta para repasar o evaluar la retención del tema, en lugar de sacarlo de las rondas de participación.

Otro juego popular es “la papa se quema”, como se sabe, consiste en turnar entre los asistentes un objeto (que funciona como “la papa”), o bien, se pueden emplear varios objetos, que en otras palabras, serán dos o tres papas. Durante un tiempo breve, el moderador recita “la papa se quema, la papa se quema, la papa se quema...”, y termina diciendo “la papa se quemó”, quien se quede con la papa se le puede hacer una pregunta o se le puede asignar alguna tarea durante la clase.

Asimismo, los juegos han sido utilizados para la organización de equipos, pues “los grupitos” son otra de las características en las clases, cada vez que hay alguna tarea por equipo, hacen junta con quienes sienten afinidad, en consecuencia, genera dificultades en integración, comunicación y respeto. Quizás no tenga nada de malo que los estudiantes hayan identificado con quienes se sienten mejor para trabajar en sus tareas escolares, pues al estar a gusto con las personas de confianza, el rendimiento puede ser mayor y de mejor calidad, no obstante, se fomenta la intolerancia, la incompreensión e indisposición por aprender de aquel que consideran ajeno (Escalante, 2025).

Aunque no es responsabilidad solo del magisterio, su iniciativa y persistencia es necesaria para atenuar conflictos, desde luego, la creación de interacciones e interrelaciones sanas, respetuosas y colaborativas entre los estudiantes es una tarea del ejercicio docente (Moya-Gómez, 2024). En este sentido, el uso de los juegos funciona como una estrategia de integración, no forzada, sino dada por la suerte y el propio esfuerzo, lo cual es mejor asimilado por los estudiantes.

Al sortear los equipos, se admite la selección de manera apacible, brindando sentido de libertad. En cambio, la denominación directa se percibe como imposición de parte del docente. Cuando se hacen agrupaciones por medio de juegos se consigue integrarlos entre quienes no se agradan, o mantienen alguna rivalidad. El barco se hunde, conejos y conejeras, tómbola, entre otros, son maneras de ilustrar el uso de este recurso como modalidad de distribución de equipos. Mediante estas dinámicas, los alumnos se quedan en agrupaciones inesperadas, algunas veces se conforman, otras no, aun así, cuando tienen el sentimiento de inconformidad, aceptan quedarse y trabajar con quienes les ha tocado porque lo perciben como resultado de la suerte o de su audacia en el desempeño de la dinámica.

Hasta el momento, se ha descrito que tenemos estudiantes con gran sentido de competitividad, comparación, individualidad, y por supuesto, con agrado a la intelectualidad; condiciones que exigen de dinámicas o juegos que sean divertidos, que den paso a la sorpresa, las risas, la creatividad y la agilidad. No obstante, ¿todo esto es significativo, en términos académicos y socioemocionales? Por una parte, la incursión de alguna dinámica dentro de las clases ayuda a estimular la atención y relajación en los estudiantes, lo cual impacta en la motivación, una condición indiscutible en todo proceso de aprendizaje, pues sin ello, no hay persistencia, no hay retención, no hay vinculación con lo emocional y contextual (Mendoza-Laz et al., 2025).

Respecto al beneficio académico, un juego puede ayudar a mejorar el aprendizaje si genera dopamina, un neurotransmisor asociado al hipocampo, lugar en el cerebro donde se gestiona la memoria y el aprendizaje (Bueno, 2022), por lo que, si se crean experiencias agradables en la enseñanza, le será más fácil la asimilación de los temas, sin sentir que estudia, reduciendo con ello la idea de que la escuela es aburrida.

En contraste, muchas veces lo único que les importa es la emoción de competir, de demostrar mayor agilidad ante sus compañeros, o de buscar modos de perder tiempo de clases. Funciona como una chispa de adrenalina, que se diluye rápidamente, así entonces, se debe tener cuidado al hacer hincapié en la diversión, ya que esto puede desviar el proceso educativo. La finalidad es elevar el grado de atención, no de erradicar las habilidades de pensamiento crítico, comunicación, y diálogo.

Molina-Carmona et al. (2018) señalan que la gamificación puede tomar dos enfoques, uno superficial, que se refiere a resultados cuantificables como sistemas de puntuación, tablas de clasificación o medallas, o bien puede ser profunda, es decir, que el contenido y el proceso estén estratégicamente previstos y establecidos para un objetivo de aprendizaje, como la apropiación o la comprensión de conceptos. Por lo regular, se torna al sentido cuantitativo, no se logra profundizar en la comprensión de los temas. Incluso si se habla de valores, la implementación de juegos educativos no garantiza que se fomente la cooperación, la comprensión, tolerancia, puesto que al final, ha de haber un ganador frente a un perdedor, un premio ante a un castigo, dando paso a las comparaciones de aptitudes y habilidades entre pares.

Por todo lo expuesto, la incursión de juegos en clase, no garantiza el fomento a un aprendizaje significativo, a falta de cuidado en su realización, se puede caer en la superficialidad, el materialismo y la vagancia. Su éxito se basa en una planificación equilibrada entre los componentes motivacionales extrínsecos (lo que corresponde al docente), y los componentes intrínsecos (lo que corresponde a los alumnos), de esta forma, el desarrollo del juego exitoso implica la creación de un entorno adecuado y de la disposición de tiempo suficiente, antes y durante su ejecución (Ormazábal-Valladares et al., 2023).

En suma, los juegos deben tomarse como medios de fortalecimiento de valores, no tanto para los aspectos académicos, sino como una manera de poner en práctica la cooperación, el respeto, y la convivencia. Por lo mismo, es importante que su desarrollo no fomente sentimientos de superioridad, o en el peor de los casos, la burla hacia quienes han perdido. De igual forma, deben ayudar a contrarrestar el agotamiento mental que va en aumento por la sobrecarga de tareas, los desvelos, el ajetreo del tráfico, lo cual trae múltiples consecuencias, entre ellas, mala concentración, la mala alimentación, letargo, y desánimo por la escuela.

## **ALUMNOS FELICES, DOCENTES FRUSTRADOS**

Ciertamente, la educación no debería considerarse como el lado aburrido de la vida, no debería haber tantos señalamientos de desprestigio sobre la educación formal y los docentes. Sin embargo, se percibe de este modo, y como tal, se ha optado por recurrir a los

juegos para hacer frente a esta problemática. Siendo los docentes quienes deben responder a esta nueva modalidad de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes (Rimascca-Rodríguez et al., 2025). Como se ha analizado en la sección anterior, esta alternativa presenta dos riesgos, primero, que los alumnos solamente presten atención a la diversión; y segundo, que se convierta en una carga de trabajo para los docentes, quienes como seres humanos, construyen su ser, tanto en un sentido individual, como también en lo social y profesional. Este último asunto, es justamente el que se abordará a continuación.

Desde hace varias décadas se ha observado que la función docente no se limita a la impartición de temas, sino que se agregan nuevos retos que complejizan su formación y estado de bienestar en particular. Se trata de desafíos como: el uso efectivo de las tecnologías de la información en los procesos de aprendizaje y socialización, así como la promoción y sostenimiento de actitudes inclusivas.

Sobre el alto crecimiento de innovación tecnológica y contenido virtual, se encuentran nueve tipos de servicios; dentro de ellos, están los tutores, planes de clases, apps retroalimentación, todo con base en inteligencia artificial, cuya función abarca desde la ayuda a la búsqueda rápida de información, como también a la elaboración de tareas o procesos administrativos (Molina et al., 2024). Si bien todo ello es de utilidad, cabe precisar que representa un riesgo en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque suele pasar que, cuando un estudiante recurre a herramientas tecnológicas para “facilitar” la realización de las tareas, lo que hace es meramente tomar la información sin análisis o selectividad, ni respeto a la autoría, en consecuencia, el docente va teniendo dificultades para fomentar la atención, lectura, y análisis en sus estudiantes.

En este marco de desafíos, se suman las exigencias gubernamentales referidas al incremento de estándares de calidad en la educación, centrada en que los alumnos tengan profundidad de conocimientos; además, que sepan aplicar tales saberes y habilidades en términos de intervención para una sociedad más comunitaria. En específico, se puede tomar como ejemplo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, que pretende contrarrestar los estragos del marco político-económico neoliberal mediante el cumplimiento de pautas educativas basadas en la noción de comunidad, inclusión, interculturalidad, transformación, asumiendo a los actores sociales como agentes de cambio (Tobón, 2024).

La realidad es que hasta el momento se ha privilegiado el hacer, en lugar del ser, es decir, en este contraste de modelos educativos, emerge otra tarea para el docente, si bien se ha dado lugar al uso práctico y retribuyente de la formación de habilidades, por otra parte se ha dejado de lado la recuperación de los valores morales y el fortalecimiento del pensamiento hacia el bienestar común del ser humano (Cedillo, 2017). Más aún, debe formar valores inclusivos, de ahí que se le solicita compromiso social, con la finalidad de que enseñe desde la empatía, colaboración, y respeto, para que de esta manera las promueva entre sus estudiantes (Ballester-Zúñiga et al., 2025). Dicho de otra manera, para crear un clima escolar adecuado, es crucial que el profesor demuestre con acciones y palabras un comportamiento interesado en la convivencia saludable entre sus alumnos (Rokwell, 2018).

Las novedades y la llegada de nuevas generaciones hacen que las experiencias docentes sean interminables, y con ello, un camino de mejora constante (Suárez, 2005). Esto viene a que, si bien, las pautas educativas se han caracterizado por ser resultado de una

configuración de paradigmas políticos, económicos, y culturales; también es de reconocer que todo lo planeado, previsto y anhelado es incierto, ya que su ejecución se encuentra determinada por las condiciones y sucesos del contexto micro social, donde ocurren situaciones insospechadas que exigen audacia, creatividad e inmediatez para su solución (Muñoz-Mancilla, 2019).

De acuerdo con lo anterior, se admite que toda modalidad particular de enseñanza obedece a una demanda configurada por el currículo y por lo vivenciado en el espacio escolar, en el cual un profesor tiene la oportunidad de demostrar su autonomía y creatividad en la atención de problemas concretos (Fontanilla-Lucena, 2021). No obstante, su actuación está condicionada en privilegiar los intereses de los alumnos, a costa de las consecuencias de la carga laboral, que deja daños en el estado emocional, físico y vida social del docente. Lo cual, se encuentra presente en diferentes puntos del planeta. Alvites-Huamaní (2019) documentó evidencia de ello en Norte América, Europa y América Latina; en estos lugares se incrementa los índices de personas con síndrome de *burnout*, estrés, trastornos del sueño, y disminución de la motivación intrínseca.

Aunado a lo anterior, en México más del 50% de los docentes universitarios sufren de pagos precarios, bajo contratos limitados con la denominación de profesor asignatura, por hora, de tiempo parcial, de lo cual, no cuentan con derechos laborales básicos como vacaciones o servicio de salud, no hay reconocimiento por antigüedad, ni por grado de estudios, no obstante, se les exige actualización, y alto nivel de desempeño en su práctica docente, tanto en escuelas privadas como públicas (Acosta-Ochoa y Buendía-Espinosa, 2018).

El desgaste laboral de los docentes se identifica como uno de los fenómenos más preocupantes del tiempo contemporáneo. Solamente en México, se estima que esta condición asciende al 75% de los trabajadores, y en el caso de los docentes, dicho estrés deviene por la incertidumbre contractual, los vacíos en la formación profesional, la baja vocación y experiencia docente (Torres-Hernández, 2023). Se trata de una crisis que merma día a día el pensamiento del profesor, afectando su estado emocional, la percepción de auto-eficiencia, la calidad de su desempeño, así como los niveles de ansiedad y depresión, ya que en promedio a la semana deben trabajar 18 horas frente al grupo, sin contar las horas extra para preparar clases, calificar tareas o proyectos, atender conferencias u otras actividades académicas, atienden más de 80 alumnos, y hasta seis materias diferentes al año (Rodríguez-Martínez et al., 2018).

Así, estamos ante condiciones de sobrecarga laboral que se caracterizan por, al menos, seis variables: el trabajo en casa, lo que disminuye el tiempo para dedicarlo a las actividades familiares y personales; la actualización continua en conocimientos y estrategias didácticas; la exigencia de autocontrol de las emociones, para demostrar siempre una actitud positiva y tranquila frente a los estudiantes; la incertidumbre laboral, todo ello, hace un contexto de requerimientos que provocan agotamiento mental y físico (Suárez et al., 2022). En consecuencia, se corre el riesgo de caer en un círculo de prácticas contra la salud, pues para sobrellevar el estrés se opta por el consumo desmedido de sustancias nocivas tales como alcohol, café y tabaco, que a su vez terminan repercutiendo en su economía, salud, y rendimiento profesional (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

Como se mencionó al principio de esta sección, es urgente el reconocimiento del profesor como ser humano, no como una máquina o un profesionista fracasado que solamente consiguió trabajo de “profe”. En especial, porque se encuentran en un mundo acelerado e inestable, cargado de obstáculos sobre su persona, y sobre su desarrollo profesional, condicionado por el marco social y político del país en el que se encuentre (Aldana-Barberena, 2021). De ahí que se requiere voltear a ver el estado anímico en que se encuentran, pues hasta el momento, los profesores siguen fungiendo un rol protagonista en la enseñanza, por lo que, precisa cuidar de su estado físico y psico-emocional (Keck y Saldívar, 2016).

En este sentido, el dilema de llevar una modalidad educativa lúdica radica en el tiempo que se requiere para diseñarlos y adecuarlos a los temas, pues aún, cuando los juegos tienen flexibilidad, no se pueden estar usando siempre los mismos, ya que las nuevas generaciones prefieren dinámicas diferentes, quieren ver y hacer algo nuevo para no aburrirse. Se quedan con la práctica de una sola ocasión, cuando en la mayoría de los casos, los juegos están estructurados para obtener distintos resultados, sin embargo, pocas veces quieren volver a intentarlo y experimentar los diferentes resultados. Curiosamente, se puede observar que lo anterior se relaciona con las características del tiempo contemporáneo: el consumismo, la superficialidad, e hiperindividualidad (Lipovetsky, 2018).

Ante el estrés que experimentan los docentes, se ha propuesto trabajar la reflexión sobre la práctica docente. De acuerdo con Suárez (2005), consiste en abrir un espacio de posibilidades de sanación, que por un lado, da acceso a la afirmación de los propios conocimientos construidos durante la experiencia, y también les da la oportunidad para transformarse internamente. De esta manera, se permiten adaptarse a los cambios y exigencias rápidamente, tomando el control en el aula y en su vida misma. Por tanto, es imperativo tomar acciones de atención que reduzcan el desgaste laboral, a la vez que se promueva el desarrollo profesional y humano de los profesores, y no solo de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

A partir de la revisión documental sobre ludopedagogía y los desafíos docentes, se ha presentado un marco contextual que pone en cuestión el discurso inclinado hacia los beneficios del uso de juegos como medio didáctico. Si bien esta convicción se ha tomado como un imperativo en los diferentes niveles educativos, hay dos asuntos preocupantes.

Primero, las condiciones precarias en que laboran la mayoría de los docentes universitarios no son propicias, no dejan tiempo para estar diseñando juegos a cada poco, cumpliendo caprichos y aceptando exigencias, en pocas palabras, aceptando la culpa de que no hay avance educativo por los métodos tradicionalistas de enseñanza, como los ejercicios de investigación, debates, exposiciones, ensayos, entre otros. Las estrategias como la gamificación o las dinámicas en clase marcan una moda didáctica contemporánea altamente demandante para los docentes, pues les exige explotar las ventajas del juego como medio educativo, para que los estudiantes se apropien de saberes importantes, sin embargo, la renovación continua de juegos requiere tiempo, en planificación y aplicación, generando desgaste laboral, y al final de cuentas, poca profundización.

Segundo, preocupa que esta tendencia hacia el gusto lúdico en el nivel universitario, pueda estar asociado a la falta de un descanso suficiente, a tiempos de ocio saludable fuera de las pantallas, y a una necesidad por relaciones sociales sólidas. En consecuencia, se reafirman los patrones de pensamiento centrados en lo inmediato, imaginario, y visual, con mayor susceptibilidad a la motivación extrínseca. A diferencia, la reflexión y la teoría se asumen como prácticas antiguas y aburridas de aprendizaje, por lo que a cambio, es tendiente que prefieran los ejemplos con ilustraciones, dinámicas, vídeos, y se rehúsen a leer, en especial, cuando se trata de textos largos y teóricos.

Con base en este panorama, se afirma que detrás de los juegos empleados en el nivel universitario, persisten vacíos tanto de parte de los alumnos como de los maestros. Por un parte, los alumnos viven sobrecarga de tareas, desvelos, ajeteo del tráfico, lo cual trae múltiples consecuencias, entre ellas, mala concentración, la mala alimentación, letargo, y desánimo por la escuela. Por parte de los docentes, experimentan exceso de actividades laborales, entre trámites administrativos, direcciones y sinodalias de tesis, además de la atención de materias. Todo esto representa el vacío que hay detrás de la insistencia y aplicación de juegos en clase, que para colmo, no aseguran el aprendizaje o la mejora de apropiación de conceptos, sobre todo, para temas sociales, culturales o educativos que requieren discusión, análisis y reflexión.

## **CONFLICTOS DE INTERÉS**

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés, económico ni de otra naturaleza, que haya podido influir en los resultados o en la interpretación de los hallazgos presentados en este artículo.

## **CUMPLIMIENTO ÉTICO**

La investigación que sustenta este artículo es de carácter teórico-documental y no involucra experimentación con seres humanos, recolección de datos personales ni intervención sobre participantes. Por ello, no requirió evaluación por parte de un comité de ética institucional. El trabajo se llevó a cabo conforme a los principios éticos generales de la investigación académica, incluyendo el respeto a los derechos de autoría y la correcta atribución de las fuentes consultadas.

## **FINANCIACIÓN**

Este trabajo no contó con financiación específica de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin ánimo de lucro.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

El artículo no genera conjuntos de datos primarios, dado que se trata de una investigación de revisión teórico-documental.

### REFERENCIAS

- Acosta-Ochoa, A., & Buendía-Espinosa, M. A. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En C. Bayón, S. Ochoa, & J. G. Rivera González (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales: Vol. 3. Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico* (pp. 591-608). COMECOSO. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1231>
- Aguilera, A., Godínez, D., & Chávez, M. P. (2025). Un cerebro saludable y la alimentación. *Milenaria, Ciencia y Arte*, (25), 17-19. <https://doi.org/10.35830/mcya.vi25.574>
- Álava, D. A., & Barba, P. A. (2026). Estado nutricional y su relación con los trastornos específicos de aprendizaje en niños de Educación Básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 6(1), 66-75. <https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.965>
- Albán-Angulo, D. B. (2025). La privación del sueño y su impacto en la neurocognición: Un análisis de los efectos en la memoria, atención y emociones. *Horizonte Académico*, 5(1), 635-653. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.117>
- Aldana-Barberena, M. P. (2021). Reto del docente mexicano en la sociedad del siglo XXI. *Revista educ@rnos*, 43, 97-108. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/educarnos43-1.pdf>
- Alvites-Huamán, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Apaza, B., Bautista, A., Quiza, C., & Tocto, G. (2017). Inteligencia emocional en estudiantes del doctorado. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 6(2), 125-134. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.34>
- Araya-Pizarro, S. C. (2021). Preferencias y actitud discente hacia los juegos de mesa. Análisis multivariante. *Páginas de Educación*, 14(1), 73-93. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2433>
- Ballesteros-Zúñiga, H., Enamorado-Serna, M. J., Sánchez-Coneo, D. M., Junco-Mercado, M. D. C., Pacheco-Herrera, P., & Wilchez-Arboleda, Á. J. (2025). La formación docente actual es una necesidad ante la diversidad. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(1), 96-101. <https://doi.org/10.70625/rlce/267>
- Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.
- Caballero-Meneses, S. Y., Vergara-Causo, E. S., Gardi-Melgarejo, V., & Rodríguez-Barboza, J. R. (2026). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292>

- Caballero-Calderón, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2615>
- Cabrera-Armijos, R. A., Hinojosa-Donoso, C. M., Moncayo-Hurtado, J. I., & Gil-Zumba, A. S. (2022). Pausas activas y estiramientos para los trabajadores en sus entornos laborales. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1291-1311. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2872>
- Cafiel-Cuello, Y., & Martínez-Trujillo, N. (2024). La pirámide de Maslow y el proceso educativo contemporáneo: revisión literaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 15-29. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081402>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J., & Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Cedillo, U. (2017). La pedagogía de lo cotidiano y su concepto de educación como apoyo a la psicología humana. En L. E. Primero Rivas & M. Biagini Alarcón (Coords.), *La nueva epistemología y la salud mental en México* (pp. 207-226). Instituto Nacional de Psiquiatría; Universidad Pedagógica Nacional.
- Couso, M. (2024). *Cerebro y pantallas: Cómo las pantallas impactan en el desarrollo cognitivo en la infancia y la adolescencia*. Ediciones Destino (Planeta).
- Dans-Álvarez-de-Sotomayor, I., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Internet y redes sociales: un desafío a la convivencia familiar. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 123-142. <https://doi.org/10.6018/educatio.463221>
- Edo-Agustín, E. (2024). Aprendizaje lúdico en la formación inicial docente: el juego en la enseñanza de historia de la educación española. *REIDOCREA*, 13(14), 194-205. <https://hdl.handle.net/10481/90602>
- Escalante, L. S. (2025). *Gamificación y trabajo colaborativo: una propuesta de intervención educativa para la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje en aulas multigrado* [Tesis de Maestría]. Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDECH).
- Espinoza-Gallardo, A. C., Martínez-Vázquez, Y. V., Zepeda-Salvador, A. P., Martínez-Moreno, A. G., & Vázquez-Cisneros, L. C. (2023). Uso de pantalla y duración de sueño en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior and Feeding*, 3(5), 22-29. <https://doi.org/10.32870/jbf.v3i5.37>
- Fernández, J. (2021). *Aprende a descansar: El método de las 7D para cuidar tu bienestar físico, mental y emocional*. Plataforma Editorial.
- Fernández-García, R., Ortega-Lasheras, M. R., & Salguero-García, D. (2025). Relaciones entre el uso excesivo de las redes sociales, sedentarismo e hiperactividad mental. *Comunicar*, 33(81), 8-16. <https://doi.org/10.58262/C81-2025-2>
- Fontanilla-Lucena, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2019). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 655-679. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35410>

- Fuentes-Barría, H., Aguilera-Eguía, R., & González-Wong, C. (2022). Patrones de conducta alimentaria y estado nutricional en estudiantes universitarios tras dos años de educación en línea. *Revista Finlay*, 12(3), 331-337. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2221-24342022000300331](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2221-24342022000300331)
- Giraldo-Luque, S., & Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la Información*, 29(5), e290528. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>
- Guida-Acevedo, G. N., Trujillo-Romero, X. E., & Franco-Delgado, R. M. (2023). Calidad del sueño en estudiantes universitarios. Consecuencias y problemas. Un reto en la sociedad actual. *Revista Conrado*, 19(S3), 229-237. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3503>
- Hernández-Aragón, M., González-Miguel, O., & Silva-Carmona, L. (2024). La construcción del ser estudiante universitario desde las experiencias socioemocionales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2162. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2162](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2162)
- Hernández-Contreras, J., Ortiz-Martínez, M., Martínez-Almaguer, J., Ramírez, A., & Miramontes, A. (2019). Adicción a internet: el caso de adolescentes de cinco escuelas secundarias de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Número especial, 34-45. <https://www.revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/39>
- Hertz, N. (2021). *The lonely century: A call to reconnect*. Sceptre.
- Huamaní-Quispe, M. del C., & Vega-Vilca, C. S. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1399-1410. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600>
- Keck, C. S., & Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (47), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Lion, C., & Perosi, V. (2019). Didácticas lúdicas: aproximaciones, desafíos y posibilidades para la integración de videojuegos serios en el nivel superior. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31(2), 47-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF>
- Lipovetsky, G. (2018). *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Mallol, G. (2025). *Efectos de los alimentos procesados en las alteraciones emocionales: Una revisión teórica sistemática* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Alcalá.
- Mannheim, K. (1928/1993). El problema de las generaciones. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193-242. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1980>
- Mendoza-Laz, P. E., Rivas-Quiroz, J. J., Freire-Jáuregui, J. P., Ugsha-Quishpe, M. N., & López-Vera, J. R. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Meneses-Montero, M., & Monge-Alvarado, M. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>

- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., & Rovner, H. (2024). *La revolución de la IA en educación: Lo que hay que saber* [Informe]. Innovaciones Digitales en Educación, Banco Mundial. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/509>
- Molina-Carmona, R., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C., & Llorens-Largo, F. (2018). Guía para la gamificación de actividades de aprendizaje. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, 3, 39-46. [https://aenui.org/actas/pdf/JENUI\\_2018\\_010.pdf](https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2018_010.pdf)
- Moya-Gómez, B. J. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9690714>
- Muñoz-Mancilla, M. (2019). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Educación y Humanismo*, 21(36), 9-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>
- Ormazábal-Valladares, V., Hernández-Montes, L., & Zúñiga-Arbalti, F. (2023). El juego como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e28.4952>
- Ortiz-Cueva, F. (2021). Aprendizaje basado en juegos (ABJ) como herramienta de innovación educativa. *Revista educ@rnos*, 43, 109-116. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/educarnos43-1.pdf>
- Palavecino, L. (2023). Juegos, videojuegos y artes: historia, conceptos y redefiniciones en la relación entre los universos lúdicos y las prácticas artísticas contemporáneas. *Jangwa Pana*, 22(1), 91-102. <https://doi.org/10.21676/16574923.4885>
- Parra-Castillo, A., Morales-Canedo, L. M., & Medina-Valencia, M. M. (2021). Relación entre los hábitos alimentarios y el rendimiento académico en estudiantes de universidades públicas y privadas de la localidad de Chapinero, Bogotá. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 23(2), 183-195. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.v23n2a05>
- Preciado-Quevedo, C. M., & Aguirre-Obando, E. A. (2024). Las actividades lúdicas como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 2(1), 20-33. <https://doi.org/10.70262/rced.v2i1.2024.59>
- Ricafuerte, J. A. (2025). *La gamificación en la formación docente: retos y oportunidades* [Tesis de Maestría]. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Rimascca-Rodríguez, I. K., Jara-Velarde, G. M., & Contreras-Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4), e504108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Rockwell, E. (2018). Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano (2000). En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 569-600). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.24>
- Rodríguez, O. (2025). Síndrome de desregulación recompensa privación en redes sociales. *Revista Medicina Académica. Ciencia. Docencia. Investigación*, 3(2), 7-37. <https://revista.centromedicomdp.org.ar/detalles/detalles-v3n2a2/>

- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Informació Psicològica*, (115), 93-106. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2018.115.11>
- Rojí-Morcillo, G. (2024). Influencia del uso de redes sociales en el sueño, el rendimiento académico y la actividad física en estudiantes de Secundaria. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (17), 12-25. <https://doi.org/10.6018/riite.629881>
- Sánchez-Gonzales, A. del R., & Gutierrez-Sánchez, P. G. (2026). El juego como estrategia para la toma de decisiones empresariales en la educación universitaria. *Acta Peruana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1), 23-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18351642>
- Simbaña-Haro, M., González-Romero, M., Obando-Tasiguano, C., & Hinojosa-Cazco, G. (2022). El juego: una mirada desde los diferentes autores. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 145-156. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1148>
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La\\_documentacion\\_narrativa\\_de\\_experiencias\\_pedagogicas.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf)
- Suárez, O. J., Suárez-Riveros, L. D., & Lizarazo-Osorio, J. C. (2022). Factores intrínsecos a la sobrecarga laboral en el estrés del profesorado. *Praxis & Saber*, 13(35), e14152. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14152>
- Sulca-Quispe, R. E., Lizama-Mendoza, V. E., Lira-Camargo, W., Vílchez-Guzmán, S., & Diaz Ricalde, L. M. (2026). Tolerancia a la frustración y dependencia al teléfono móvil en adolescentes escolares. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 17, e1414. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.17.1414>
- Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A. Hernández Mijangos & E. Piñón Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123-172). Dirección General de Materiales Educativos / Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XX1*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Vélez, O., Palacio, S. M., Hernández, Y. L., Ortiz, P. A., & Gaviria, L. F. (2019). Aprendizaje basado en juegos formativos: caso Universidad en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e12.2024>
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness*. Simon & Schuster.
- Zabala-Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., & Benito-Crosetti, B. L. (2020). Aprendizaje basado en juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Formación Universitaria*, 13(1), 13-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100013>



# Filosofía del lenguaje y aprendizaje significativo en secundaria: estudio mixto de intervención pedagógica

## Philosophy of language and meaningful learning in lower secondary education: A mixed-methods pedagogical intervention

Víctor-Manuel Alvirde-Herrera  
Universidad Nacional Rosario Castellanos  
México  
<https://orcid.org/0009-0004-4572-4499>  
[vic.alv.hrr@gmail.com](mailto:vic.alv.hrr@gmail.com)

Recibido: 15-04-2026  
Aceptado: 02-05-2026  
Publicado: 30-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Alvirde-Herrera, V. M. (2026). Filosofía del lenguaje y aprendizaje significativo en secundaria. Estudio mixto de intervención pedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3819. <https://doi.org/10.21555/rpp.3819>

---

### Resumen

Objetivo: analizar los efectos de una intervención pedagógica sustentada en la filosofía del lenguaje —con énfasis en los juegos del lenguaje de Wittgenstein y en la noción chomskiana de competencia/estructura lingüística— sobre la consolidación de aprendizajes significativos en la asignatura Lengua Materna Español, Fase 6, en el marco del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Método: se desarrolló una investigación aplicada, de enfoque mixto con predominio cualitativo, bajo diseño de estudio de caso con componente cuasiexperimental de grupo único y medición pretest–postest. Participaron 30 estudiantes de tercer grado de secundaria de una escuela pública de Iztapalapa, Ciudad de México. La intervención se implementó en nueve sesiones entre mayo y julio de 2023; se emplearon prueba de competencia metalingüística, cuestionario de actitudes hacia la diversidad lingüística, rúbricas de debate y escritura argumentativa, portafolios, bitácoras y observación de campo. Resultados: la puntuación media de competencia metalingüís-

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



tica pasó de 58.4/100 (DE = 8.2) a 75.6/100 (DE = 7.4), con incremento absoluto de 17.2 puntos y tamaño de efecto estimado  $d \approx 2.20$ ; el ítem central de valoración de la diversidad lingüística ascendió de 3.2 (DE = 0.9) a 4.6 (DE = 0.5), con  $d \approx 1.92$ ; el debate final alcanzó 10.8/14 (DE = 1.9) y los ensayos argumentativos promediaron 14.8/20 (DE = 2.5). El análisis cualitativo mostró desplazamientos desde afirmaciones sin respaldo hacia prácticas de justificación, reformulación, escucha argumentativa y valoración contextual de variantes lingüísticas. Conclusión: la filosofía del lenguaje, cuando se traduce en mediaciones didácticas explícitas, puede operar como eje articulador entre contenido, práctica discursiva y metacognición, favoreciendo aprendizajes transferibles y una comprensión socioculturalmente situada del lenguaje.

**Palabras clave:** Filosofía del lenguaje; Juegos del lenguaje; Competencia metalingüística; Diversidad lingüística; Intervención pedagógica; Aprendizaje significativo.

## Abstract

Objective: This article analyzes the effects of a pedagogical intervention grounded in philosophy of language—particularly Wittgenstein’s language-games and Chomsky’s notion of linguistic competence/structure—on the consolidation of meaningful learning in Spanish as Mother Tongue, Phase 6, within Mexico’s 2022 Nueva Escuela Mexicana curriculum. Method: An applied mixed-methods study with qualitative predominance was conducted through a classroom case-study design and a single-group quasi-experimental pretest–posttest component. Participants were 30 ninth-grade students from a public lower secondary school in Iztapalapa, Mexico City. The intervention was implemented over nine sessions between May and July 2023. Instruments included a metalinguistic competence test, an attitudes-toward-linguistic-diversity questionnaire, debate and argumentative-writing rubrics, portfolios, reflective logs, and classroom observation. Results: Mean metalinguistic competence increased from 58.4/100 (SD = 8.2) to 75.6/100 (SD = 7.4), an absolute gain of 17.2 points and an estimated effect size of  $d \approx 2.20$ . The central item on valuing linguistic diversity rose from 3.2 (SD = 0.9) to 4.6 (SD = 0.5), with  $d \approx 1.92$ . Final debate performance reached 10.8/14 (SD = 1.9), and argumentative essays averaged 14.8/20 (SD = 2.5). Qualitative evidence showed shifts from unsupported assertions toward practices of justification, reformulation, argumentative listening, and contextual appreciation of linguistic variation. Conclusion: Philosophy of language, when translated into explicit didactic mediations, can function as an articulating axis linking curricular content, discursive practice, and metacognition, thereby strengthening transferable learning and a socioculturally situated understanding of language.

**Keywords:** Philosophy of language; Language-games; Metalinguistic competence; Linguistic diversity; Pedagogical intervention; Meaningful learning.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza escolar de la lengua, cuando queda reducida a la corrección normativa, a la repetición de definiciones gramaticales o a la identificación aislada de categorías, pierde una parte decisiva de su potencia formativa: deja de mostrar que hablar, escribir, leer y argumentar son formas de ordenar el mundo, formas de participación social y procedimientos de construcción de conocimiento. En la educación secundaria mexicana, esta tensión adquiere una densidad particular, toda vez que el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana coloca los lenguajes dentro de un horizonte comunitario, intercultural y crítico, al tiempo que las prácticas ordinarias de aula suelen conservar inercias centradas en la memorización, el examen de respuesta única y la idea de un español homogéneo, neutro, supuestamente ajeno a la historia social de quienes lo hablan (SEP, 2022a; 2022b). La fisura aparece allí: el currículo convoca diversidad, uso situado y pensamiento crítico; la enseñanza, en no pocos tramos, continúa atada a ejercicios cuya lógica no siempre permite comprender por qué una palabra significa lo que significa en un contexto, por qué un argumento persuade o fracasa, por qué una variante lingüística puede ser estigmatizada aun cuando obedece a reglas, historia y comunidad.

En tal escenario, la filosofía del lenguaje ofrece un dispositivo de clarificación pedagógica. No se incorpora como ornamento erudito ni como suplemento externo a la didáctica de la lengua, sino como una arquitectura conceptual capaz de reordenar la mirada docente y estudiantil sobre el lenguaje: por una parte, la tradición wittgensteiniana permite examinar el significado desde el uso, las reglas, las formas de vida y los juegos de lenguaje; por otra, la tradición chomskiana obliga a considerar la creatividad lingüística, la competencia y la estructura que subyace a la producción de enunciados. Entre ambos polos —uso social y estructura cognitiva— se abre un campo pedagógico fértil: el alumnado puede observar el propio decir, manipular formas, contrastar sentidos, justificar elecciones expresivas y reconocer que la diversidad lingüística no constituye desviación, sino modalidad histórica y situada de la significación (Chomsky, 1999; 2007; 2020; Wittgenstein, 2002).

La investigación que aquí se presenta parte de un problema concreto: la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar una intervención pedagógica que, en Lengua Materna Español 3, de la fase 6 del programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, consolide aprendizajes significativos mediante prácticas de reflexión metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística. La pregunta que orientó el estudio fue la siguiente: ¿cómo contribuye la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje a la consolidación de aprendizajes significativos en estudiantes de tercer grado de secundaria, en el marco del Plan de Estudios 2022 y en un contexto escolar situado? Esta pregunta se desplegó en tres direcciones: identificar variaciones pre/post en competencias metalingüísticas y actitudes hacia la diversidad; describir transformaciones cualitativas en argumentación oral y escrita; y explicar los mecanismos pedagógicos que hicieron posible la dirección de tales cambios.

El objetivo general consistió en diagnosticar, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica en la asignatura Lengua Materna Español de tercer grado

de secundaria, fundamentada en la filosofía del lenguaje como eje articulador, con el propósito de atender la brecha entre aspiraciones curriculares y prácticas efectivas de aula. La hipótesis de trabajo sostuvo que una intervención de esta naturaleza produciría mejoras observables en la competencia metalingüística, el pensamiento crítico-discursivo y la valoración de la diversidad lingüística, siempre que la traducción didáctica de los conceptos filosóficos no permaneciera en el plano expositivo, sino que se encarnara en tareas de uso, reformulación, debate, escritura argumentativa y evaluación formativa.

La relevancia del estudio se ubica, por consiguiente, en una doble zona de cruce. En el plano teórico, articula la filosofía del lenguaje con la didáctica de la lengua y con el aprendizaje significativo, evitando que la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad quede como formulación abstracta. En el plano empírico, documenta una intervención realizada en condiciones ordinarias de aula, con un grupo completo, dentro de la temporalidad real de la escuela pública, mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos que permiten observar productos, procesos, disposiciones y tensiones. Así, el artículo no propone un modelo universal cerrado; ofrece una experiencia situada, analíticamente tratable y susceptible de adaptación.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### **Lenguaje, significado y aprendizaje**

La noción de aprendizaje significativo exige que el conocimiento nuevo encuentre anclaje en estructuras previas, se reorganice mediante relaciones comprensivas y adquiera posibilidad de transferencia; en esa línea, Ausubel et al. (1983) permiten entender que aprender no consiste en almacenar información, sino en articularla con esquemas cognitivos que dotan de sentido a lo incorporado. Cuando el objeto de aprendizaje es la lengua, dicha articulación se vuelve más compleja: el medio de aprendizaje coincide con el objeto aprendido, puesto que el lenguaje sirve simultáneamente para pensar, comunicar, clasificar, recordar, explicar, disputar, normar y reconstruir experiencia. En términos pedagógicos, esta coincidencia vuelve imprescindible que el estudiante no sólo use la lengua, sino que aprenda a mirarla como objeto de pensamiento.

Vygotsky (2018; 2020) y Luria (1984; 1985) permiten situar el lenguaje como mediación psicológica y cultural; la palabra no aparece como simple rótulo pegado a una cosa, sino como instrumento de organización de la conciencia y de regulación de la actividad. Esta perspectiva resulta indispensable para una intervención que busca fortalecer competencias metalingüísticas: cuando el estudiante distingue entre uso coloquial y uso académico, entre afirmación y justificación, entre variante dialectal y error normativo, no sólo adquiere vocabulario técnico; modifica la forma en que distribuye su atención sobre lo que dice y sobre los efectos que su decir produce.

Desde la filosofía del lenguaje, Wittgenstein (2002) desplaza el análisis desde la esencia abstracta de las palabras hacia las prácticas en que ellas adquieren función. La idea de juego del lenguaje permite leer el aula como escenario de reglas, usos, expectativas,

turnos, correcciones y formas de validación; explicar, narrar, argumentar, ironizar o definir no son actos equivalentes, pues cada uno posee criterios de pertinencia y condiciones de éxito. Chomsky (1999; 2007; 2020), en cambio, vuelve visible la dimensión estructural y creativa del lenguaje: la producción de enunciados no se agota en imitación, ya que presupone una competencia capaz de generar formas nuevas, reconocer regularidades y producir transformaciones. La intervención articuló ambos registros: el uso situado, en clave wittgensteiniana; la estructura y la creatividad sintáctica, en clave chomskiana.

## **Competencia metalingüística, argumentación y diversidad**

La competencia metalingüística puede definirse, para efectos didácticos, como la capacidad de objetivar el propio lenguaje, explicar sus recursos, detectar ambigüedades, reconocer reglas de uso, reformular enunciados y justificar decisiones expresivas. Hugo y Meneses (2021) han mostrado la relevancia de la reflexión metalingüística en relación con la escritura en contextos escolares; dicho vínculo resulta coherente con la intervención aquí analizada, ya que la escritura argumentativa exige seleccionar palabras, ordenar premisas, prever objeciones, explicitar fuentes y cuidar la relación entre forma y sentido. De manera convergente, Chimenti y Abusamra (2024) documentan dificultades en la producción de textos argumentativos en secundaria, especialmente cuando el alumnado debe sostener tesis, organizar evidencias y adecuar recursos retóricos a una situación comunicativa.

La argumentación, además, no constituye una habilidad meramente formal. En contextos educativos, forma parte de una ética del intercambio: pedir razones, escuchar refutaciones, reformular sin descalificar y evaluar la pertinencia de ejemplos involucra criterios cognitivos y convivenciales. Ruiz-Ortega y Dussán-Luberth (2021) sitúan la competencia argumentativa como componente decisivo de la formación; Torres-Contreras et al. (2025), al estudiar creencias docentes sobre argumentación escrita, recuerdan que las prácticas argumentativas dependen de su explicitación didáctica. La intervención retomó esta exigencia: no se esperaba que el debate emergiera espontáneamente, sino que se organizaron reglas, rúbricas, turnos, criterios de evidencia y momentos de retroalimentación.

La diversidad lingüística se asumió como contenido formativo y como práctica de aula. García y Wei (2014), Zavala (2019), Parra-Velasco (2021), Mejoredu (2024), UNESCO (2021) y SEP (2022a; 2022b) convergen, desde registros distintos, en la necesidad de superar visiones monolingües, homogeneizantes o deficitarias de las formas de habla. La valoración de variantes dialectales, sociolectales y registros regionales no se trató como celebración retórica de la pluralidad; se trasladó al plano didáctico mediante tareas de reconocimiento, debate, escritura, análisis de ejemplos locales y producción de campañas, de modo que el estudiantado pudiera pasar de la tolerancia abstracta a la explicación situada: quién habla de determinada manera, en qué contexto, con qué historia, con qué efecto social.

## METODOLOGÍA

El estudio se inscribió en una investigación aplicada de enfoque mixto, con predominio cualitativo e integración de un componente cuantitativo pretest–postest. La elección metodológica respondió a la naturaleza del problema: era necesario estimar variaciones en indicadores seleccionados —competencia metalingüística, desempeño argumentativo y actitudes hacia la diversidad lingüística—, a la vez que se requería comprender cómo esas variaciones se producían en el espesor de la práctica pedagógica, donde intervienen reglas de interacción, mediaciones docentes, reescrituras, errores, resistencias y ajustes de sentido. En consecuencia, se articuló un estudio de caso en aula con subdiseño cuasiexperimental de grupo único, sin grupo control, debido a las condiciones institucionales de la escuela y a la conveniencia ética de trabajar con el grupo completo sin segmentaciones artificiales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Tashakkori y Teddlie, 2010).

La intervención se llevó a cabo con 30 estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, ubicada en San Lorenzo Tezonco, Iztapalapa, Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2022–2023. El trabajo se desarrolló entre el 11 de mayo y el 14 de julio de 2023. El pretest se aplicó el 11 de mayo; la secuencia pedagógica se implementó en nueve sesiones realizadas los días 12 y 19 de mayo; 2, 9, 16, 23 y 30 de junio; 7 y 14 de julio; el postest se levantó al concluir la novena sesión. Se trabajó dentro de la temporalidad ordinaria de la clase de Lengua Materna Español, procurando que la intervención no funcionara como añadido externo, sino como reconfiguración de contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje y evidencias escolares.

Los instrumentos cuantitativos fueron una prueba de competencia metalingüística con escala de 0 a 100 y un cuestionario de actitudes hacia la diversidad lingüística con formato Likert. La prueba incluyó reactivos de identificación, explicación de funciones lingüísticas, reconocimiento de recursos argumentativos, detección de ambigüedades y reformulación. El cuestionario indagó valoración de variantes, disposición a revisar el propio decir, legitimidad atribuida a formas no hegemónicas del español y apertura a la interacción argumentativa. Para el componente cualitativo se emplearon rúbricas de debate oral y escritura argumentativa, portafolio de evidencias, bitácora de aula, guía de observación y análisis de productos escritos. La triangulación permitió contrastar lo que las puntuaciones mostraban con lo que las producciones y las interacciones revelaban.

El análisis cuantitativo incluyó medias, desviaciones estándar, rangos, diferencias pre/post, porcentajes de mejora y tamaños de efecto estimados mediante desviación típica combinada. Dado que no se dispuso de la desviación de las diferencias pareadas, los tamaños de efecto se reportan como estimaciones conservadoras y no como sustitutos de una prueba inferencial completa. El análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática de portafolios, bitácoras, observaciones y registros de interacción, con categorías teóricas —metalenguaje, explicitación de reglas, argumentación, reescritura, valoración de variantes— y categorías emergentes —dificultades persistentes, estrategias de mediación, patrones de participación y resistencias evaluativas—. La integración mixta se efectuó por convergencia y complementariedad: las cifras indicaron dirección y magnitud; los materiales cualitativos explicaron mecanismos, condiciones y sentido pedagógico.

**Tabla 1**

*Diseño metodológico de la intervención*

Elemento	Descripción
Tipo de estudio	Investigación aplicada; enfoque mixto con predominio cualitativo; estudio de caso en aula con componente cuasiexperimental de grupo único.
Participantes	30 estudiantes de tercer grado de secundaria, Fase 6, Escuela Secundaria Técnica No. 89 "Francisco Luna Arroyo", Iztapalapa, Ciudad de México.
Temporalidad	Pretest: 11 de mayo de 2023; intervención de nueve sesiones: 12 de mayo a 14 de julio de 2023; postest: 14 de julio de 2023.
Núcleo de intervención	Juegos del lenguaje, análisis de patrones sintácticos, gramática universal, debate sobre variantes dialectales, ensayo argumentativo, portafolios, bitácoras y campaña de valoración lingüística.
Instrumentos	Prueba metalingüística, cuestionario Likert de actitudes, rúbricas de debate y ensayo, portafolios, bitácora docente, guía de observación y productos escritos.
Análisis	Estadística descriptiva y tamaños de efecto estimados; codificación temática; triangulación por convergencia y complementariedad.

Nota. Elaboración propia a partir del diseño de la investigación.

## **Intervención pedagógica**

La secuencia de intervención se diseñó como una progresión desde la explicitación conceptual hacia la producción discursiva y la valoración sociolingüística. La primera sesión estableció la línea base mediante prueba metalingüística y cuestionario de actitudes; la segunda introdujo la noción wittgensteiniana de juego del lenguaje mediante ejercicios de detección de patrones sintácticos y variaciones de sentido; la tercera trabajó nociones chomskianas de estructura profunda/superficial y transformación, vinculándolas con procedimientos de reformulación. En las sesiones cuarta y quinta se desplazó el eje hacia el debate dialógico y la escritura argumentativa sobre variantes lingüísticas, con exigencia de tesis, razones, ejemplos, marcas de evidencia y referencias conceptuales. Las sesiones sexta y séptima consolidaron portafolios, bitácoras, ejercicios de transformación gramatical y metacognición; las sesiones octava y novena integraron debate final, coevaluación, cierre empírico y post-evaluación.

El diseño evitó presentar a Wittgenstein y Chomsky como autores destinados a memorización escolar. Su función fue instrumental y formativa: Wittgenstein permitió preguntar qué juego se jugaba al definir, ejemplificar, persuadir, corregir o descalificar; Chomsky permitió observar que una modificación superficial del enunciado puede preservar o alterar el contenido proposicional. A partir de esa doble orientación, el aula se convirtió en laboratorio discursivo: los estudiantes compararon usos, reformularon oraciones, identificaron ambigüedades, justificaron elecciones, debatieron sobre acentos y modismos, y produjeron textos donde la diversidad lingüística fue tratada como fenómeno cultural y no como catálogo folklórico.

## RESULTADOS

### Resultados cuantitativos

La medición inicial mostró un punto de partida medio-bajo en competencia metalingüística: la prueba pre-intervención arrojó una media de 58.4/100 (DE = 8.2; rango 42–72), con 73% del grupo situado entre 50 y 69 puntos. En el ítem central del cuestionario de actitudes —“Valoro la diversidad lingüística como riqueza cultural”— la media inicial fue de 3.2 (DE = 0.9), con 50% de respuestas en neutralidad y 20% en desacuerdo parcial. Esta línea base sugirió una doble condición: recursos lingüísticos disponibles, aunque poco objetivados, y una disposición actitudinal susceptible de activarse mediante experiencias de reconocimiento y análisis.

En las sesiones intermedias se observó progresión en tareas conceptuales y discursivas. En la segunda sesión, centrada en juegos del lenguaje e identificación de patrones, el desempeño medio fue de 6.8/10 (DE = 1.3), con participación media de 68% (DE = 13%). En la tercera sesión, dedicada a gramática universal y transformación, el cuestionario alcanzó media de 10.9/16 (DE = 2.2); un tercio del grupo se ubicó en puntuaciones altas, aunque persistió cerca de 20% con confusiones entre estructura superficial y estructura profunda. En la cuarta sesión, el debate sobre variantes dialectales alcanzó 7.3/10 (DE = 1.5); la confianza para presentar argumentos pasó de 2.6 a 4.1, y la valoración de variantes pasó de 3.0 a 4.5 en mediciones inmediatas de autoevaluación. En la quinta sesión, los ensayos argumentativos registraron media de 14.8/20 (DE = 2.5), con 83% de estudiantes capaces de integrar al menos una referencia normativa correcta a Wittgenstein o Chomsky.

**Tabla 2**

*Síntesis de resultados cuantitativos principales*

Indicador	Pre / momento inicial	Post / momento final	Cambio observado
Prueba de competencia metalingüística (0–100)	58.4 (DE = 8.2; rango 42–72)	75.6 (DE = 7.4; rango 61–88)	+17.2 puntos; +29.45%; $d \approx 2.20$
Valoración de la diversidad como riqueza cultural (Likert 1–5)	3.2 (DE = 0.9)	4.6 (DE = 0.5)	+1.4 puntos; $d \approx 1.92$
Comodidad para interactuar con variantes lingüísticas (Likert 1–5)	2.8	4.2 (DE = 0.7)	+1.4 puntos
Debate sobre variantes dialectales (0–10)	No aplica como línea base directa	7.3 (DE = 1.5)	Desempeño intermedio competente
Ensayo argumentativo (0–20)	No aplica como línea base directa	14.8 (DE = 2.5)	83% con referencia normativa correcta
Debate final (0–14)	No aplica como línea base directa	10.8 (DE = 1.9)	30% en franja superior

Nota. Los tamaños de efecto se estimaron mediante desviación típica combinada, debido a que no se contó con la desviación de las diferencias pareadas.

La medición final confirmó una mejora sustantiva. La prueba metalingüística post-intervención alcanzó 75.6/100 (DE = 7.4), lo que representa un incremento abso-

luto de 17.2 puntos y una mejora relativa de 29.45%. El tamaño de efecto estimado mediante desviación típica combinada fue  $d \approx 2.20$ , valor que rebasa ampliamente el umbral convencional de efecto grande. En actitudes, la valoración de la diversidad como riqueza cultural ascendió a 4.6 (DE = 0.5), desde 3.2, con tamaño de efecto estimado  $d \approx 1.92$ ; la comodidad para interactuar con variantes lingüísticas llegó a 4.2 (DE = 0.7), desde 2.8. El debate final obtuvo media de 10.8/14 (DE = 1.9), con 30% del grupo en franja superior, y las auto/co-evaluaciones se ubicaron en 4.2/4.0.

## **Resultados cualitativos**

El análisis cualitativo permitió describir la textura del cambio. Antes de la intervención, los primeros escritos y las intervenciones orales mostraban predominio de afirmaciones sin respaldo, empleo de categorías valorativas sin definición —“bien”, “mal”, “correcto”—, apelaciones a la autoridad sin explicitación de criterios y una expectativa tácita de que la tarea escolar consistía en encontrar una forma correcta única. Las bitácoras iniciales, cuando aparecían, registraban con mayor frecuencia emociones del desempeño que explicaciones sobre el proceso de construcción del decir y del pensar.

Durante la intervención emergieron indicios reiterados de reflexividad: solicitudes de precisión conceptual, preguntas por fuentes, reformulaciones cuando el argumento se debilitaba, distinción entre ejemplos y generalizaciones, y mejora gradual en turnos de palabra. La dinámica de debate fue especialmente reveladora. El conflicto discursivo, que al inicio tendía a resolverse por volumen, burla o afirmación rápida, comenzó a reorganizarse mediante razones, ejemplos y distinciones de caso. No se trató de un tránsito lineal; hubo interrupciones, reticencias, regresos a fórmulas escolares y momentos de estereotipo lingüístico. Precisamente por ello, el cambio resultó pedagógicamente significativo: la reflexividad avanzó por correcciones pequeñas, retroalimentación inmediata y reescrituras sucesivas.

Los portafolios finales y las entrevistas mostraron estabilización parcial de vocabulario metalingüístico funcional. La escritura argumentativa incorporó con mayor frecuencia conectores justificativos, marcas de evidencia y referencias a reglas de uso; la consideración de variantes lingüísticas se desplazó desde el estigma hacia la descripción contextual. Un testimonio resultó especialmente ilustrativo: “Me pude dar cuenta que cuando mi compañero usa ‘repunta’ en vez de ‘levántate’, refleja su identidad guerrerense. Eso me hace ver que no existe un solo español correcto”. Otro estudiante sintetizó el tránsito valorativo al afirmar que “todos jugamos con el mismo idioma, pero lo adaptamos según la región”. En estas formulaciones se advierte un movimiento complejo: reconocimiento de variación, contextualización sociocultural y revisión del juicio normativo.

La triangulación confirmó que los aumentos numéricos no fueron artefactos aislados. Los patrones observados en portafolios se correspondieron con enunciados de entrevistas, desempeño en debates y registros de observación. Asimismo, la mejora actitudinal tuvo correlato en prácticas de escucha, disminución de descalificaciones por acento o modismo y mayor disposición a considerar que la corrección lingüística depende también de reglas de uso, situación comunicativa y comunidad de habla. La intervención produjo, por tanto, un cambio simultáneo de orden cognitivo, discursivo y axiológico.

## DISCUSIÓN

Los resultados permiten sostener que la filosofía del lenguaje funcionó como eje articulador en tres planos: lente conceptual, práctica dialógica y marco valorativo. Como lente conceptual, ofreció categorías para mirar el lenguaje con mayor precisión: juego, regla, uso, estructura, transformación, ambigüedad, evidencia, premisa. Como práctica dialógica, permitió convertir dichas categorías en acciones escolares: reformular, debatir, justificar, escribir, revisar, coevaluar. Como marco valorativo, reorientó el tratamiento de la diversidad lingüística, desplazándolo desde la tolerancia nominal hacia la explicación contextual de variantes, registros y dialectos. Esta triple articulación explica por qué la intervención no produjo únicamente mejores calificaciones, sino formas más complejas de atención al lenguaje.

El incremento de la competencia metalingüística resulta coherente con la literatura que vincula reflexión sobre el lenguaje y desempeño escritural (Hugo y Meneses, 2021). La mejora no se explica por exposición teórica a autores filosóficos, sino por la traducción de sus conceptos en procedimientos: identificar un juego de lenguaje, distinguir reglas de uso, modificar una estructura sin perder significado, reconocer que un argumento necesita premisas y evidencias. Así, Wittgenstein dejó de figurar como referencia abstracta y se convirtió en criterio para observar prácticas; Chomsky dejó de aparecer como autor de gramática generativa para transformarse en herramienta de manipulación sintáctica y reflexión sobre creatividad lingüística.

La evolución en argumentación confirma, a su vez, que las habilidades discursivas requieren mediación explícita. Las dificultades iniciales —afirmaciones sin respaldo, respuestas cortas, autoridad no justificada— coinciden con las problemáticas señaladas por Chimenti y Abusamra (2024) en producción argumentativa escolar. La intervención mostró que el debate regulado y el ensayo breve, cuando se acompañan de rúbricas claras, ejemplos locales y retroalimentación, favorecen la transición hacia tesis explícitas, razones pertinentes y uso más consciente de conectores. Esta transformación también coincide con Ruiz-Ortega y Dussán-Luberth (2021), para quienes la competencia argumentativa constituye un factor formativo central; en el caso estudiado, dicha competencia fue inseparable de la metalingüística, porque argumentar exigió hablar sobre el propio lenguaje y sobre las condiciones de validez de lo dicho.

El cambio actitudinal respecto de la diversidad lingüística resulta uno de los hallazgos más relevantes. La incorporación de variantes regionales, usos familiares, ejemplos de lenguas originarias y discusiones sobre legitimidad lingüística activó una comprensión menos normativa y más sociocultural del español. Este hallazgo dialoga con Zavala (2019) y García y Wei (2014), en tanto permite advertir que la justicia sociolingüística no se alcanza sólo mediante declaraciones inclusivas; requiere tareas que hagan visible la racionalidad interna de las formas de habla y que desmonten el prejuicio desde la experiencia discursiva. La evidencia también conversa con la orientación curricular de la Nueva Escuela Mexicana, cuya apuesta por comunidad, diversidad y pensamiento crítico necesita dispositivos concretos para adquirir densidad en el aula (SEP, 2022a; 2022b).

Ahora bien, la intervención también dejó ver condiciones de sostenibilidad. Aproximadamente una quinta parte del grupo conservó dificultades puntuales en procedimientos formales, selección de estructuras complejas y generalizaciones sin soporte empírico. Este dato impide una lectura triunfalista y orienta la mejora: se requieren microciclos de práctica distribuida, acompañamiento diferenciado, monitoreo longitudinal, trabajo con familias y fortalecimiento de recursos didácticos inclusivos. La filosofía del lenguaje puede articular, iluminar y ordenar; no sustituye la continuidad pedagógica, ni la formación docente, ni la política escolar de reconocimiento de la diversidad.

## CONCLUSIONES

La investigación permite afirmar, con los alcances propios de un estudio de caso y de un diseño de grupo único, que una intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje puede contribuir de manera sustantiva a la consolidación de aprendizajes significativos en Lengua Materna Español. Las mejoras observadas en competencia metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística muestran que el lenguaje puede enseñarse como práctica reflexiva y no sólo como sistema de normas; como herramienta de conocimiento y no sólo como vehículo de expresión; como espacio de convivencia y no sólo como requisito escolar.

La principal aportación del estudio consiste en la traducción didáctica de categorías filosóficas complejas hacia actividades evaluables en secundaria. Los juegos del lenguaje permitieron leer el aula como trama de reglas, usos y formas de participación; la gramática generativa permitió trabajar la relación entre forma, estructura y creatividad; el aprendizaje significativo ofreció el horizonte pedagógico para que tales recursos no quedaran dispersos, sino orientados a la transferencia. El eje articulador, en este sentido, no fue una metáfora curricular: funcionó como principio de diseño, criterio de mediación y clave interpretativa de resultados.

En términos prácticos, el estudio sugiere que la enseñanza de la lengua en secundaria se fortalece cuando incorpora tareas de objetivación del propio decir, debate regulado, escritura argumentativa con retroalimentación, análisis de variantes lingüísticas y portafolios metacognitivos. Tales recursos pueden adaptarse a otros grupos y contextos, a condición de conservar tres rasgos: contextualización local, evaluación formativa y continuidad. La replicabilidad, por tanto, no debe entenderse como copia de sesiones, sino como transferencia de una lógica pedagógica.

Entre las limitaciones destacan la ausencia de grupo control, el tamaño muestral reducido, la falta de microdatos pareados para una prueba inferencial completa y la necesidad de seguimiento longitudinal a seis y doce meses. Estudios futuros podrían comparar grupos, ampliar muestras, integrar análisis de producciones escritas mediante rúbricas validadas externamente y explorar el efecto de la intervención en otros campos formativos. Queda, con todo, una conclusión pedagógica firme: cuando el lenguaje se vuelve objeto de examen compartido, la escuela no sólo enseña a decir mejor; enseña a pensar con mayor responsabilidad sobre aquello que se dice.

## FINANCIACIÓN

No se reporta financiamiento externo

## CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declara no tener conflicto de intereses

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

La investigación se desarrolló en el marco de la práctica docente ordinaria de la asignatura Lengua Materna Español y contó con declaración ética interna otorgada por la institución escolar para el tratamiento académico de evidencias de aula. El trabajo se condujo bajo criterios de resguardo acordes con la investigación educativa con menores de edad: anonimización mediante claves alfanuméricas, supresión de nombres y datos identificables, exclusión de imágenes reconocibles y uso restringido de los registros con fines analíticos. Dado que las actividades formaron parte de la dinámica curricular del grupo, no se incorporaron procedimientos ajenos a la práctica escolar ni instrumentos que implicaran riesgo físico, psicológico o social para los estudiantes.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los instrumentos, rúbricas y matrices de análisis derivados de la investigación pueden consultarse en la tesis de posgrado de la que procede el estudio [Alvirde Herrera, V. M., (2026), Propuesta de intervención pedagógica desde La Filosofía del Lenguaje, como eje articulador en la consolidación de aprendizajes significativos], alojada en el Centro Digital de Documentación de la Universidad Nacional Rosario Castellanos, de la comunidad estudiantil de posgrado, disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1S2sEhWtsC8S-n7pFel5hmMsvpsU3cEmM6/view>. Los datos primarios vinculados con consentimientos, registros de aula, producciones estudiantiles y demás evidencias asociadas al trabajo empírico con menores de edad se mantienen bajo resguardo restringido, con anonimización reforzada y supresión de datos identificables, en atención al principio del interés superior de la niñez, la protección de la identidad de las y los estudiantes participantes y las garantías aplicables al tratamiento ético de información educativa sensible.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Chimenti, M. A., & Abusamra, V. (2024). Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: Una aproximación psicolingüística. *Quintú Quimün. Revista de Lingüística*, 8(2), Q103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14034001>

- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Chomsky, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno.
- Chomsky, N. (2020). *Apuntes sobre la gramática universal*. Ariel.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.
- Hugo, E., & Meneses, A. (2021). Reflexión metalingüística en L1 y escritura: Revisión de investigaciones en contextos escolares. *Literatura y Lingüística*, (44). <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/2339>
- Luria, A. (1984). *Cerebro en acción*. Ediciones Martínez Roca.
- Luria, A. (1985). *Conciencia y lenguaje*. Visor Libros.
- Mejoredu. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2024: Principales hallazgos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-24.pdf>
- Parra-Velasco, M. L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Arco Libros.
- Ruiz-Ortega, F., & Dussán-Luberth, C. (2021). Competencia argumentativa: un factor clave en la formación de docentes en el marco de la pedagogía crítica. *Educación y Educadores*, 24(1). <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.2>
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primeria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana: Educación Secundaria Fase 6. Gobierno de México.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2.ª ed.). SAGE Publications.
- Torres-Contreras, M. L., Bañales-Faz, G., Martínez-Arce, M. E., Perales-Escudero, M. D., & Ahumada, S. (2025). Creencias docentes acerca de la argumentación escrita en innovaciones curriculares en la educación secundaria chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 87–112. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/261>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- UNESCO. (s. f.). La diversidad lingüística: Un activo cultural mundial. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. (2018). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. (2020). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>



# Más allá de la excelencia académica: pedagogía de la interioridad y estoicismo en los posgrados en México

## Beyond academic excellence: Pedagogy of interiority and stoicism in graduate programs in Mexico

✉ **Mario-Alberto Velázquez-García**

El Colegio de Sonora  
México

<https://orcid.org/0000-0001-9869-2188>  
[mvelazquez@colson.edu.mx](mailto:mvelazquez@colson.edu.mx)

**Luz-Angélica Ceballos-Chávez**

Universidad Autónoma de Nayarit  
México

<https://orcid.org/0000-0002-2011-3411>  
[angelica.ceballos@uan.edu.mx](mailto:angelica.ceballos@uan.edu.mx)

Recibido: 05-03-2026

Aceptado: 04-05-2026

Publicado: 30-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Velázquez-García, M. A., & Ceballos-Chávez, L. A. (2026). Más allá de la excelencia académica: pedagogía de la interioridad y estoicismo en los posgrados en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3765. <https://doi.org/10.21555/rpp.3765>

---

### Resumen

El artículo examina críticamente la pregunta “¿educar para qué?” en el posgrado en México. Su objetivo es evidenciar que los programas de maestría y doctorado han sido eficaces para formar especialistas y producir capital académico, pero limitados en la formación integral del sujeto. A partir de este diagnóstico, propone una alternativa pedagógica basada en la pedagogía de la interioridad articulada con las “tecnologías del yo”, como una vía laica para fortalecer la convivencia académica y el bienestar subjetivo en posgrados de excelencia. El marco teórico sitúa la consolidación del posgrado desde los años ochenta en un contexto de políticas neoliberales orientadas a la productividad, la evaluación y la competencia, mediante dispositivos como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y el Sistema Nacional de Posgrados (SNP). El trabajo integra la pedagogía de la interioridad como enfoque contemporáneo de autoconocimiento y gestión emocional, y el estoicismo como tradición de prácticas de autodisciplina, discernimiento y ética re-

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



lacional. La metodología es cualitativa y exploratoria, basada en observación participante reflexiva en cuatro cursos de posgrado (2024–2025) y en la construcción de casos típicos. Los resultados muestran tensiones estructurales: disociación entre rendimiento y bienestar, competencia que deteriora la convivencia, conflictos de autoridad, déficit de competencias relacionales y desigualdades de género asociadas a cuidados. Con base en ello, se propone el Modelo de Pedagogía de la Interioridad para Posgrados (MPIP), un modelo transversal y flexible alineado con el SNP/Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), orientado a mejorar el clima académico, reducir conflictos y deserción, y fortalecer la responsabilidad social del conocimiento.

**Palabras clave:** Posgrado; Pedagogía de la interioridad; Formación integral; Convivencia académica.

## Abstract

The article critically examines the question “education for what purpose?” in graduate education in Mexico. Its objective is to demonstrate that master’s and doctoral programs have been effective in training specialists and producing academic capital yet remain limited in fostering the holistic formation of the subject. Based on this diagnosis, it proposes a pedagogical alternative grounded in the pedagogy of interiority articulated with the “technologies of the self,” as a secular approach to strengthening academic coexistence and subjective well-being in programs of excellence. The theoretical framework situates the consolidation of graduate education since the 1980s within a context of neoliberal policies oriented toward productivity, evaluation, and competition, implemented through mechanisms such as the Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) and the Sistema Nacional de Posgrados (SNP). The study integrates the pedagogy of interiority as a contemporary approach to self-knowledge and emotional regulation, and Stoicism as a tradition of practices centered on self-discipline, discernment, and relational ethics. The methodology is qualitative, interpretive, and exploratory, based on reflexive participant observation in four graduate courses (2024–2025) and on the construction of typical cases. The findings reveal structural tensions: a dissociation between performance and well-being, competition that undermines academic coexistence, authority-related conflicts, deficits in relational competencies, and gender inequalities linked to care responsibilities. On this basis, the article proposes the MPIP, a transversal and flexible model aligned with the SNP/Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), aimed at improving the academic climate, reducing conflict and attrition, and strengthening the social responsibility of knowledge production.

**Keywords:** Graduate education; Pedagogy of interiority, Holistic formation; Academic coexistence.

## INTRODUCCIÓN

La pregunta que articula este artículo remite a una de las interrogantes centrales de la educación en todas las sociedades: ¿educar para qué? Desde nuestra postura, los currículos de maestría y doctorado en México han sido eficaces para aquello para lo que fueron diseñados: la formación especializada en áreas específicas del conocimiento o de la técnica. Estos programas privilegian el desarrollo de competencias disciplinares y metodológicas altamente valoradas en los sistemas académicos contemporáneos y constituyen la base de la profesionalización investigativa en el nivel posgrado (McAlpine y Amundsen, 2016; Marginson, 2014). No obstante, diversos estudios críticos sobre la educación superior han señalado que esta orientación, centrada casi exclusivamente en el desempeño académico y la productividad científica, no garantiza una formación integral del sujeto ni el desarrollo de capacidades relacionales, éticas y de autorreflexión necesarias para la vida profesional y social más allá de la academia (Marshall et al. 2026, 2010; González-González y González-Hernández, 2015).

Las dimensiones formativas vinculadas con la educación para la convivencia y la construcción de una vida plena —entendida más allá de los logros académicos o económicos— han sido sistemáticamente relegadas en los diseños curriculares del posgrado (Delors, 1996; UNESCO, 2015). Frente a este vacío, el artículo propone una reflexión pedagógica orientada a los posgrados en México que articula la pedagogía de la interioridad como una propuesta educativa pertinente para los niveles de maestría y doctorado (Ylla et al., 2013).

El crecimiento y consolidación de los programas de posgrado en México se inscribe, de manera clara, a partir de la década de los ochenta, en un contexto político y económico marcado por la transición de un modelo de Estado de bienestar hacia uno de economía abierta y orientación neoliberal (Ortiz-Soriano, 2025). En este escenario, la educación superior y el posgrado fueron concebidos como instrumentos estratégicos para elevar la competitividad del país mediante la formación de recursos humanos altamente especializados, particularmente en ciencia y tecnología (Didou-Aupetit, 2005; Rodríguez-Gómez, 2004). De forma paralela, la reducción del gasto público en servicios sociales y educativos impactó directamente en el financiamiento de las universidades públicas, lo que se tradujo en restricciones presupuestales, precarización institucional y una caída relativa en la producción científica y en la incorporación de nuevos investigadores (Gil-Antón et al., 2009). Como respuesta a esta coyuntura, el gobierno federal impulsó la creación de dispositivos de regulación e incentivo como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y, posteriormente, el Sistema Nacional de Posgrados (SNP), orientados a estimular la productividad académica, profesionalizar la investigación y contener la llamada “fuga de cerebros” (CONACYT, 2014; De-Ibarrola, 2012). Si bien estas políticas favorecieron la expansión de la oferta de posgrado y el incremento sostenido del número de personas con estudios de maestría y doctorado, también reprodujeron problemas estructurales persistentes, como la alta concentración institucional y geográfica de los programas de mayor calidad en grandes universidades ubicadas principalmente en la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, profundizando las desigualdades regionales del sistema de educación superior (Didou-Aupetit y Remedi, 2008; Rodríguez-Gómez y Casanova-Cardiel, 2013).

El sistema de posgrados se consolidó progresivamente bajo una noción de “excelencia” estrechamente vinculada a planteamientos neoliberales que privilegian la competencia, la medición del desempeño y el mérito individual como criterios centrales de legitimación académica (Ordorika, 2006; Slaughter y Rhoades, 2004). En este marco, el acceso a los programas y la permanencia en ellos quedaron supeditados a procesos altamente selectivos y a esquemas de evaluación individualizados, orientados fundamentalmente a la productividad científica y a indicadores cuantificables de rendimiento académico (Deem et al., 2007; Shore y Wright, 2015). Este énfasis evaluativo contribuyó a reforzar la hiperespecialización disciplinar y la fragmentación del conocimiento, al tiempo que redujo de manera significativa los espacios curriculares y simbólicos destinados a la reflexión ética, filosófica y formativa orientada al desarrollo integral de los sujetos (Barnett, 2011; Giroux, 2014). Como consecuencia, dimensiones fundamentales de la experiencia formativa en el posgrado —como el manejo de la vida emocional, la convivencia académica, el cuidado de la salud mental y la construcción de sentido respecto al quehacer intelectual— han sido sistemáticamente desplazadas o invisibilizadas dentro de los modelos dominantes de formación avanzada (Marginson, 2014; Sinclair, 2010).

En este contexto, el artículo busca contribuir a la comprensión y atención de algunas de las problemáticas personales y de relaciones interpersonales que atraviesan los posgrados en México, entre las que destacamos la falta de motivación para concluir los estudios, los conflictos entre estudiantes y profesores asociados a deficiencias en la comunicación académica, así como situaciones de acoso y violencia de género presentes en distintos espacios universitarios (Buquet et al., 2013; Ordorika y Lloyd, 2015). A ello se suman disputas interpersonales, la ausencia de prácticas solidarias y de cuidado institucional, y la creciente presencia —tanto en estudiantes como en docentes— de crisis personales vinculadas con depresión, ansiedad, secuelas post-Covid y tensiones familiares exacerbadas por la pandemia, fenómenos ampliamente documentados en estudios recientes sobre salud mental en educación superior (Leal-Soto et al., 2023; Odriozola-González et al., 2020; UNESCO, 2021). Diversas investigaciones han señalado que los programas de posgrado carecen, en general, de herramientas pedagógicas y dispositivos institucionales sistemáticos orientados a la prevención y atención integral de este tipo de situaciones, lo que incide de manera directa en el abandono de los estudios, el deterioro de las trayectorias académicas y los bajos niveles de eficiencia terminal (De Ibarrola, 2012; Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013).

Una segunda problemática abordada en este artículo es de carácter conceptual. La pedagogía de la interioridad (PI) es una propuesta educativa desarrollada principalmente en el ámbito de las instituciones educativas de tradición jesuita, especialmente en España, que busca promover el desarrollo integral de la persona mediante el cultivo de la conciencia, la reflexividad, la gestión emocional y la construcción de sentido (Gallego y Gutiérrez, 2015; Ceballos, 2018). En su formulación original, la PI incorpora un componente explícitamente religioso; no obstante, diversos autores han señalado que su núcleo pedagógico puede ser resignificado desde una perspectiva laica, al centrarse en prácticas de autoconocimiento, atención plena, autorregulación y responsabilidad ética.

La propuesta que aquí se desarrolla articula, por tanto, tres niveles conceptuales complementarios: el marco analítico de las tecnologías del yo (Foucault, 2002), la peda-

gogía de la interioridad como modelo educativo contemporáneo (Jiménez-Hurtado et al., 2021), y el estoicismo como tradición filosófica que ofrece ejercicios concretos para la formación ética y emocional (Seneca, 2011). A partir de esta articulación, el artículo propone un modelo teórico-pedagógico dirigido a estudiantes de maestría y doctorado en México, orientado a fortalecer la convivencia académica, el bienestar subjetivo y la construcción de sentido en la formación de posgrado, sin recurrir a componentes religiosos y respondiendo a las problemáticas estructurales que enfrenta este nivel educativo.

## Educación, subjetividad e interioridad en la formación de posgrado

La reflexión sobre la educación como un proceso de formación integral del sujeto —y no únicamente como un mecanismo de transmisión de conocimientos o de distribución de credenciales— ha ocupado un lugar central en la sociología de la educación y la pedagogía crítica desde finales del siglo XX, particularmente en los debates sobre subjetividad, autonomía y sentido de la experiencia educativa (Bourdieu y Passeron, 1990; Giroux, 1988). En este marco, Dubet y Martuccelli (1996) propusieron una tipología influyente al distinguir tres funciones fundamentales de la educación: la distribución de posiciones en el mercado profesional; la socialización de los individuos y una función propiamente educativa orientada a la formación de sujetos no plenamente reducidos a su utilidad social. Esta última ha sido retomada como una dimensión clave para el desarrollo de la autonomía, la reflexividad y la capacidad crítica, especialmente en contextos educativos altamente institucionalizados (Dubet, 2006; Biesta, 2015; Barnett, 2011). Desde esta perspectiva, la educación superior —y en particular el posgrado— no puede limitarse a la certificación de competencias, sino que debe asumirse como un espacio de construcción subjetiva y ética (Ortiz-Soriano, 2025).

A pesar de su relevancia para la socialización y el desarrollo integral de las personas, esta área de aprendizaje suele perder centralidad en sistemas de educación superior cada vez más orientados por criterios de rentabilidad, competitividad y productividad. En este contexto, las instituciones privilegian la formación de competencias útiles para el mercado, así como indicadores cuantificables de desempeño, eficiencia y rendición de cuentas, relegando aquellos espacios educativos vinculados con la reflexión crítica, la formación ética, la sensibilidad social y el desarrollo humano integral (Ortiz-Soriano, 2025; Shore y Wright, 2015; Slaughter y Rhoades, 2004). En el caso de los posgrados, se ha documentado una fuerte orientación hacia la hiperespecialización disciplinar, el rendimiento medible y la productividad académica, expresada en indicadores como publicaciones indexadas, financiamiento competitivo y acreditaciones de calidad, lo que reduce de manera significativa los espacios destinados a la formación ética, reflexiva y subjetiva de los estudiantes (Barnett, 2011; Esteban, 2019; Marginson, 2014). Este diagnóstico dialoga con el *Informe Delors* (1996), que advierte sobre el desequilibrio entre los cuatro pilares de la educación —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir— cuando los sistemas educativos privilegian casi exclusivamente los dos primeros.

Desde áreas de conocimiento como la sociología se ha propuesto que esta reducción de la educación a su dimensión instrumental se vincula con transformaciones más amplias de las sociedades contemporáneas. Bauman (2009) describe cómo la lógica del

consumo ha reconfigurado la construcción de la identidad, desplazando la vida interior y el sentido de la experiencia hacia formas de autorreferencialidad basadas en el éxito, la visibilidad y la acumulación simbólica. En el ámbito educativo, esta lógica se traduce en trayectorias formativas marcadas por la competencia individual, la inmediatez y la presión constante por el desempeño (López-Fernández, 2021). Las instituciones educativas no solo reproducen estos valores, sino que los institucionalizan mediante modelos curriculares, dispositivos de evaluación y discursos sobre la excelencia (Gómez y Pinheiro, 2021). Como advierte Del-Valle-Huerga (2015), este proceso ha contribuido a la superficialidad de las relaciones interpersonales en contextos educativos y a una creciente desconexión de los sujetos consigo mismos, manifestada en malestar emocional, pérdida de sentido y conflictos en la convivencia académica.

Frente a este diagnóstico, una línea de investigación relevante ha recuperado la noción de interioridad como dimensión fundamental de la formación humana, entendida como el proceso mediante el cual los sujetos desarrollan conciencia de sí, capacidad reflexiva y orientación ética de la acción (Ylla et al., 2013). No obstante, más allá de su genealogía clásica en la *paideia* griega y en la búsqueda de la *areté* como excelencia moral e intelectual, la revalorización contemporánea de la interioridad debe situarse en el contexto de una transformación más amplia: la erosión de los referentes absolutos que históricamente estructuraban la vida ética.

En este sentido, la modernidad tardía se caracteriza por el desplazamiento de las religiones institucionales y de sus marcos normativos hacia formas de espiritualidad “al margen”, donde la construcción del sentido deja de depender de verdades trascendentes universalmente compartidas y se reubica en la experiencia subjetiva (Navarro-Ramos, 2019). Esta condición no implica necesariamente una pérdida de la ética, sino su reconfiguración: la acción moral ya no se ancla en mandatos absolutos, sino en procesos reflexivos situados, donde el sujeto deviene responsable de la elaboración de sus propios criterios de orientación.

Desde esta perspectiva, la interioridad no solo constituye una herencia filosófica, sino una exigencia contemporánea: en ausencia de referentes externos incuestionables, el conocimiento de sí se convierte en condición de posibilidad para la acción ética. En la tradición filosófica clásica, Platón advertía que la ignorancia respecto al propio sujeto constituye una de las formas más profundas y destructivas de desconocimiento, especialmente cuando se considera irrelevante para la vida social y política (Platón, 1999). Sin embargo, en el contexto actual, esta advertencia adquiere un matiz adicional: no conocerse a sí mismo no solo implica una carencia cognitiva, sino una incapacidad para construir criterios éticos en un mundo plural y desanclado de absolutos.

Este planteamiento ha sido retomado por la pedagogía contemporánea para subrayar la centralidad de la autoformación, la introspección y el cuidado de sí en los procesos educativos (Foucault, 2002; Nussbaum, 2010). No obstante, a la luz de las tesis de Navarro-Ramos, estos procesos deben entenderse no únicamente como prácticas de perfeccionamiento individual, sino como dispositivos mediante los cuales los sujetos enfrentan la contingencia moral propia de las sociedades contemporáneas, articulando formas de responsabilidad ética sin recurrir a fundamentos trascendentes (Navarro-Ramos, 2019).

Paralelamente, desde el campo pedagógico se ha desarrollado la propuesta de la pedagogía de la interioridad, especialmente en instituciones educativas de tradición jesuita en España y América Latina. Investigaciones como las de Ylla et al. (2013) documentan cómo esta corriente busca reequilibrar la centralidad del saber externo con el cultivo del mundo interior, mediante prácticas educativas que favorecen la experiencia, la reflexión y la acción consciente.

No obstante, su anclaje histórico en tradiciones religiosas plantea un desafío central para los sistemas educativos laicos: ¿cómo incorporar estas prácticas sin vulnerar la neutralidad confesional del Estado? En este punto, resulta clave la distinción entre origen religioso y función pedagógica. Como sugieren Navarro-Ramos, Ortiz-Acosta y Flores-Soria en contextos contemporáneos caracterizados por la pluralidad de creencias y la erosión de los referentes absolutos, es posible construir marcos éticos y formativos que no dependan de fundamentos trascendentes, sino de la reflexividad del sujeto (Navarro-Ramos et al., 2019). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la interioridad puede resignificarse en clave laica al centrarse no en la transmisión de contenidos religiosos, sino en el desarrollo de capacidades universales como la atención, la conciencia de sí, la autorregulación emocional y la deliberación ética situada. Esto implica desplazar cualquier pretensión de verdad última o formación espiritual confesional, y sustituirla por un enfoque orientado a la autonomía moral, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad. En consecuencia, salvar la laicidad de la educación no requiere excluir la interioridad, sino redefinirla como un dispositivo pedagógico secular, abierto a múltiples interpretaciones y desvinculado de toda imposición doctrinal. Bajo este enfoque, la interioridad deja de ser un vehículo de formación religiosa para convertirse en una herramienta formativa que permite a los sujetos construir sentido en contextos de incertidumbre, sin comprometer la neutralidad del espacio educativo (Melloni, 2013).

Estudios recientes en educación superior señalan que el trabajo sistemático sobre la interioridad puede contribuir al bienestar subjetivo, a la mejora de la convivencia académica y al fortalecimiento de la responsabilidad ética de los estudiantes (Jiménez-Hurtado et al., 2021). Sin embargo, la revisión del estado del arte muestra que estas propuestas han sido aplicadas principalmente en educación básica y media, y solo de manera marginal en el nivel de posgrado. En síntesis, la literatura evidencia tres vacíos relevantes: la escasa atención a la formación integral del sujeto en los estudios de posgrado; la débil articulación entre pedagogía de la interioridad, filosofías prácticas como el estoicismo y marcos teóricos contemporáneos; y la limitada producción empírica en contextos de maestría y doctorado, particularmente en países del Sur Global. Estos vacíos justifican la pertinencia del presente estudio y la necesidad de proponer un modelo teórico-pedagógico situado en el contexto mexicano.

## **Pedagogía de la interioridad**

La pedagogía de la interioridad puede comprenderse como una respuesta crítica a la segunda función de la educación identificada por Dubet y Martuccelli, aquella orientada a la formación de sujetos no plenamente reducidos a su utilidad social (Dubet y Martuccelli, 1996). Frente a modelos educativos centrados en la certificación de competencias y la ade-

cuación funcional al mercado, esta propuesta recupera una de las preguntas fundacionales del pensamiento humano —¿quién soy?— y la sitúa en el núcleo del proceso formativo. El concepto de interioridad remite a un conjunto de prácticas, saberes y dispositivos mediante los cuales distintas sociedades han buscado promover el autoconocimiento del “sí mismo”, entendido como ese ámbito de ideas, deseos, valores y disposiciones que los individuos reconocen como propios y relativamente autónomos respecto de los demás (Ylla et al., 2013; Foucault, 2002).

Desde una perspectiva histórica, la filosofía estoica constituye uno de los antecedentes más relevantes de esta concepción. Fundada por Zenón de Citio y nutrida por la ética aristotélica, el estoicismo concebía la formación humana como un camino hacia la “buena vida”, alcanzable mediante prácticas concretas orientadas al autocontrol de las pasiones, los acontecimientos y los bienes externos (Séneca, 2018). Este ideal de bienestar se sustentaba en la exploración sistemática de la propia interioridad, entendida como un espacio de examen constante del pensamiento y de la acción (Holiday, 2014). Para los estoicos, la virtud representaba el “verdadero bien” y el medio para alcanzar la felicidad, lo que implicaba un ejercicio permanente de introspección, autodisciplina y autogobierno (Séneca, 2018; Irvine, 2009). Un rasgo distintivo de esta tradición —y particularmente relevante para su resignificación pedagógica contemporánea— es que el perfeccionamiento interior no se concebía como un fin individualista, sino como una condición para el servicio a los demás y la vida en comunidad (Marco Aurelio, 2022).

Aunque no es posible reconstruir aquí todas las etapas históricas del desarrollo de la noción de vida interior, resulta pertinente señalar que diversas tradiciones filosóficas, espirituales y religiosas han coincidido —con importantes diferencias— en problematizar la existencia de un ámbito de experiencia ligado a pensamientos, emociones y disposiciones morales. Sin embargo, como advierte Frédérique Ildefonse, particularmente en su revisión de las prácticas antiguas, esta “interioridad” no debe asumirse como una evidencia universal ni como un espacio preexistente, sino como una construcción histórica que emerge de ejercicios concretos de atención, memoria y relación consigo mismo y con los otros (Ildefonse, 2008). Esta perspectiva permite desplazar la idea de una interioridad fundada exclusivamente en una matriz confesional —centrada en la introspección y la revelación de una verdad oculta— hacia una comprensión más amplia, donde el trabajo sobre sí se configura como una práctica situada. En este sentido, el surgimiento tanto de disciplinas racionales como de prácticas espirituales puede entenderse como el desarrollo de dispositivos orientados a explorar, interpretar y modular esta relación consigo mismo, dando lugar a lo que Michel Foucault denominó “técnicas del yo” (Foucault, 2002).

La modernidad introdujo una transformación profunda en la concepción del “yo” y de la interioridad. El crecimiento de las ciudades, la diferenciación social y la expansión de la economía industrial contribuyeron a la formación de individuos progresivamente desvinculados de la comunidad, educados para desempeñar funciones específicas dentro de un sistema productivo altamente especializado (Freire, 2004). En este contexto, las necesidades individuales —especialmente aquellas susceptibles de ser satisfechas mediante el consumo— comenzaron a ocupar un lugar central en la vida social, desplazando el interés por la vida interior y debilitando los vínculos comunitarios (Bauman, 2009).

Un momento clave en la configuración moderna de la interioridad fue la irrupción del protestantismo, que introdujo la idea de una relación directa e individual con Dios. Este giro supuso la necesidad de una exploración personal de los sentimientos, valores y convicciones, ya no mediada por una institución eclesial, sino asumida como responsabilidad del propio sujeto. En esta etapa, la interioridad quedó estrechamente asociada a la búsqueda del “yo” desde una perspectiva espiritual y moral individualizada (Ylla et al., 2013).

Posteriormente, durante las décadas de 1960 y 1970, la noción de interioridad fue retomada por corrientes psicológicas y terapéuticas que buscaban un “reequilibrio” del individuo frente a modelos de vida centrados en el trabajo, la productividad y el consumo. En las últimas décadas del siglo XX, esta tendencia se expresó también en diversas corrientes asociadas al *new age*, donde la interioridad se presentó como una vía alternativa frente a las prácticas dominantes de la sociedad de consumo global (Ylla et al., 2013). Sin embargo, en estos enfoques la exploración del mundo interior tendió a desvincularse de proyectos colectivos, enfatizando la autorrealización individual y, en algunos casos, reforzando una visión despolitizada del sujeto.

Una tercera etapa relevante se produce cuando el concepto de interioridad es incorporado explícitamente al campo pedagógico, particularmente en propuestas desarrolladas por instituciones educativas vinculadas a la tradición jesuita en España, especialmente en regiones como Cataluña y Navarra. En este contexto, la interioridad se redefine desde una perspectiva no confesional, recuperando la distinción entre mundo interior y exterior para promover la exploración consciente de la experiencia subjetiva de los estudiantes (Ylla et al., 2013; Navarro-Ramos et al., 2019). La pedagogía de la interioridad desplaza así el énfasis exclusivo en la adquisición de conocimientos externos para otorgar un papel central al saber interior, retomando la noción clásica de *areté* como formación integral del ser humano, donde emociones, conciencia y ética forman parte constitutiva del proceso educativo (Foucault, 2002).

Ylla define la interioridad como el ámbito de las acciones no tangibles: sentir, querer, imaginar, recordar y asumir; en sus palabras, “el ámbito del sentir y gustar de las cosas internamente” (Ylla et al., 2013, p. 8). Se trata de un espacio donde emergen emociones dolorosas, recuerdos difíciles, retos paralizantes y decisiones complejas, pero también de un lugar de reflexión sapiencial desde el cual los sujetos interpretan su experiencia cotidiana y se abren al encuentro con los demás (Navarro-Ramos et al., 2019). A partir de esta definición, es necesario explicitar una tensión analítica presente en la propuesta: la interioridad puede ser comprendida tanto como un bien en sí mismo —en tanto dimensión constitutiva de la formación integral del sujeto— como un recurso pedagógico con efectos observables en variables institucionales como la eficiencia terminal, la reducción de la deserción o la mejora del clima académico.

Lejos de ser excluyentes, estas dos dimensiones responden a niveles distintos de justificación. En un plano normativo, la interioridad posee un valor intrínseco: forma parte de aquello que la educación debe cultivar independientemente de su traducción en indicadores, en la medida en que implica el desarrollo de la conciencia, la responsabilidad ética y la capacidad de dar sentido a la propia experiencia. En un plano pragmático, sin embargo,

su incorporación en el posgrado también puede y debe mostrar efectos en la calidad de las trayectorias formativas, particularmente en contextos institucionales regidos por lógicas de evaluación y rendición de cuentas. En este sentido, la propuesta que realizamos no instrumentaliza la interioridad, sino que reconoce que su exclusión ha tenido consecuencias medibles —malestar no atendido, conflictos persistentes, abandono— y que su reintegración puede contribuir a revertirlas. La clave, por tanto, no radica en elegir entre una u otra justificación, sino en mantener una jerarquía conceptual clara: la interioridad se incorpora al posgrado porque es formativamente necesaria, y sus efectos positivos en indicadores institucionales deben entenderse como consecuencias derivadas, no como su fundamento último. Esta distinción permite sostener la legitimidad de la propuesta tanto en términos educativos como en términos de política académica, sin reducir la complejidad del sujeto a métricas de desempeño.

Melloni (2013) concibe la interioridad como una dimensión irreductible del ser humano, sin la cual el individuo queda mutilado. El trabajo interior permite tomar conciencia de necesidades y deseos, favorece relaciones más profundas con los otros y posibilita una mayor libertad al distanciarse de la inmediatez y de la lógica del “me gusta” que domina la cultura contemporánea. En sintonía, Rambla (2013), retomando la tradición ignaciana, entiende la interioridad como el conjunto de actitudes que humanizan a la persona y subraya tres dimensiones del proceso formativo: la experiencia vivida conscientemente, la reflexión crítica sobre dicha experiencia y la acción comprometida que surge de un discernimiento ético (Melloni, 2013). Desde esta óptica, la interioridad se configura como el lugar de las grandes preguntas, las convicciones profundas y la plena humanización (Del-Valle-Huerga, 2015).

Oller (2013) enfatiza que la interioridad es el espacio donde el individuo puede experimentar la libertad y reconocerse como un “yo”, lo que posibilita vivir el presente con atención y abrirse a la transformación personal. Esta dimensión se vincula estrechamente con el cultivo de las virtudes y con una interioridad “habitada por los otros”, orientada a la empatía y la justicia. En esta línea, Jiménez-Hurtado et al. (2021) sostienen que el desarrollo de la interioridad puede promoverse mediante prácticas educativas que favorezcan el encuentro consigo mismo y con los demás, fortaleciendo el sentido ético de la formación.

Consideramos necesario señalar que ciertas apropiaciones contemporáneas de la interioridad —como el uso de prácticas espirituales para potenciar el rendimiento individual— tienden a reforzar una visión aislada del sujeto. Frente a ello, la pedagogía de la interioridad, en diálogo con el estoicismo y la pedagogía crítica, enfatiza que la construcción del yo requiere necesariamente del otro y de la comunidad (Freire, 2004). El estoicismo, frecuentemente reinterpretado como una herramienta de resiliencia individual (Holiday, 2014), es en realidad una ética del servicio y del compromiso con el bien común (Marco Aurelio, 2022). En el contexto de los posgrados, la pedagogía de la interioridad adquiere pleno sentido cuando articula el desarrollo personal con la responsabilidad social, fortaleciendo no solo al individuo, sino también su vínculo con la comunidad académica y con la sociedad en su conjunto (Navarro-Ramos et al., 2019).

## METODOLOGÍA

### **Enfoque y diseño del estudio**

El presente artículo adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y exploratorio, orientado a la construcción de una propuesta pedagógica conceptual para la formación de posgrado, informada empíricamente por la experiencia docente y la interacción sistemática con estudiantes de maestría y doctorado. No se trata de una investigación evaluativa ni de un diseño experimental, sino de un estudio de análisis reflexivo con base empírica, cuyo propósito es problematizar prácticas educativas naturalizadas y aportar elementos teóricos para su transformación.

El estudio se apoya en cuatro cursos de posgrado —dos de maestría y dos de doctorado— impartidos en programas de excelencia en México durante los años 2024 y 2025. Estos cursos funcionaron como espacios de observación, diálogo y reflexión pedagógica, en los que se discutieron de manera explícita temas relacionados con métodos educativos, expectativas formativas, experiencias personales de los estudiantes, relaciones con profesores y dinámicas de convivencia académica.

### **Estrategia metodológica: observación participante reflexiva**

La estrategia central del estudio fue la observación participante reflexiva, entendida no como una técnica etnográfica formalizada, sino como una práctica sistemática de análisis pedagógico situada (Hammersley y Atkinson, 2007). Los investigadores cuentan con más de veinte años de experiencia docente en programas de maestría y doctorado, lo que ha permitido acumular un conocimiento profundo de las dinámicas cotidianas de los posgrados, las relaciones entre estudiantes y profesores, así como de las tensiones emocionales, institucionales y subjetivas que atraviesan estos espacios.

Durante los cursos analizados, se promovieron deliberadamente instancias de discusión colectiva y reflexión guiada sobre:

- los métodos pedagógicos utilizados en el posgrado;
- las expectativas de los estudiantes respecto a su formación;
- las experiencias de conflicto, competencia, cooperación y reconocimiento;
- las dificultades para conciliar vida académica, personal y laboral.

Estas discusiones no fueron concebidas originalmente como instrumentos de recolección de datos para una investigación específica, pero sí constituyeron insumos empíricos relevantes para identificar patrones recurrentes de malestar, conflicto y desajuste entre los objetivos formales del posgrado y las experiencias subjetivas de quienes participan en él.

### **Construcción de casos típicos como recurso analítico**

Con base en estas experiencias, el análisis se apoya en la construcción de casos típicos, inspirados en la noción de tipo ideal desarrollada por Weber (1978). Los casos presentados no corresponden a personas reales ni a situaciones individuales específicas; son

construcciones analíticas que condensan experiencias recurrentes observadas a lo largo de los cursos y de la trayectoria docente de los investigadores. El propósito de estos casos no es la representatividad estadística ni la generalización empírica, sino su valor heurístico y argumentativo. Cada caso ilustra configuraciones frecuentes de actores (estudiantes, profesores, familias), problemáticas relacionales (competencia exacerbada, conflictos de autoridad, falta de empatía, autoexigencia extrema, desigualdad de género) y consecuencias adversas derivadas de la ausencia de habilidades socioemocionales y reflexivas en la formación de posgrado.

La investigación que sustenta el presente trabajo, se circunscribe al periodo 2024-2025, donde se realizó observación cualitativa de manera sistemática, que fue documentada por los docentes en diarios de campo utilizados como herramienta pedagógica para el registro de actitudes, comportamientos e interacciones grupales; el análisis de registros reflexivos y metacognitivos de los estudiantes; así como la elaboración de diagnósticos sobre situaciones presentadas en el aula que no favorecen los procesos de aprendizaje, por lo que se brindó asesoría y retroalimentación, y fueron adecuadas estrategias pedagógicas para que los estudiantes voltaran la mirada hacia sí mismos e identificaran sus capacidades y áreas de oportunidad, al igual que la necesidad de desarrollar habilidades emocionales que les permitieran enfrentar exitosamente situaciones de riesgo, no solo para el logro de objetivos académicos requeridos por las instituciones, sino también para alcanzar el necesario equilibrio entre el quehacer académico y el ámbito personal, que demanda la búsqueda de una vida plena

Los casos permiten visibilizar cómo estudiantes con alto desempeño académico pueden experimentar:

- crisis de autoestima y autoimagen;
- deterioro de las relaciones interpersonales;
- incapacidad para trabajar en equipo;
- dificultades para insertarse profesionalmente;
- abandono o prolongación innecesaria de las trayectorias formativas.

En este sentido, los casos cumplen una función analítica central: mostrar los límites de los métodos pedagógicos centrados exclusivamente en la utilidad social, el rendimiento y la competencia, y evidenciar la necesidad de incorporar dimensiones formativas orientadas al cuidado de sí, la interioridad y la convivencia.

### **Lógica de análisis e interpretación**

El análisis se orientó a hacer explícitos supuestos naturalizados en la educación de posgrado, particularmente aquellos relacionados con:

- los comportamientos esperados de estudiantes y profesores;
- las formas legítimas de interacción académica;
- la asociación entre excelencia académica y bienestar personal;
- la idea de que las habilidades sociales y emocionales son responsabilidad individual y no formativa.

A partir del diálogo entre los casos construidos y el estado del arte, se identificaron tensiones recurrentes entre generaciones, estilos docentes y expectativas institucionales. Por ejemplo, se observó que algunos profesores mantienen formas de autoridad poco permeables al cambio, mientras que ciertos estudiantes tienden a descalificar prácticas o visiones que no se ajustan a sus intereses, amparándose en discursos sobre la novedad o la juventud como valor en sí mismo.

Este ejercicio analítico se articula con los marcos teóricos revisados —Dubet y Martuccelli, Foucault, pedagogía de la interioridad y estoicismo— para interpretar los casos no como fallas individuales, sino como expresiones de un modelo educativo que privilegia la utilidad social, la competencia y la productividad, dejando en segundo plano la formación del sujeto.

### **Consideraciones éticas y alcances del estudio**

Dado que los casos son construcciones analíticas y no refieren a personas identificables, el estudio no implica riesgos éticos asociados a la confidencialidad o al consentimiento informado. No obstante, se cuidó en todo momento que las situaciones descritas no permitieran la identificación de instituciones, programas o actores específicos.

Finalmente, es importante subrayar que el alcance del estudio es propositivo y conceptual, no evaluativo. El objetivo no es medir impactos ni demostrar causalidades, sino fundamentar teóricamente, a partir de experiencias empíricas situadas, la pertinencia de una propuesta pedagógica basada en la pedagogía de la interioridad y el estoicismo para los programas de posgrado en México. Esta propuesta queda planteada como una línea futura de investigación e intervención educativa susceptible de ser contrastada empíricamente en estudios posteriores.

### **Problemática**

1. Elisa es una estudiante sobresaliente de maestría. En sus clases participa en todas las discusiones mostrando una lectura cuidadosa de los textos. En los exámenes sus respuestas son precisas, tal vez algunos problemas de redacción, pero nada que no pueda corregirse. Pocas veces ha faltado a alguna clase, que sepamos, nunca ha tenido un problema con algún profesor o con alguno de sus compañeros. Las reuniones han permitido establecer una mayor comunicación con ella. En una de estas reuniones de trabajo, Elisa cuenta que está al borde de sus fuerzas, su imagen de sí misma no corresponde en lo absoluto con lo que muestra en las clases; se percibe inútil, incapaz y con pocas capacidades.
2. En la Maestría X, los profesores que imparten las materias de economía provienen de dos de los centros de investigación más reconocidos en esta área. Los dos alientan un sistema de calificación donde los alumnos compiten cada clase entre sí por obtener puntos adicionales o tener las mejores presentaciones. Como trabajos finales en estas clases se presenta un proyecto por equipos. Los estudiantes de uno de los proyectos comienzan a esconder libros a los de otros equipos en un intento desesperado por evitar que sean vencidos en la presentación final. Al terminar la

maestría, pocos estudiantes tienen una comunicación o contacto con sus compañeros, la competencia generó resentimientos y conflictos personales.

3. En la clase del profesor Edmundo, una alumna, que tenía estudios y experiencia profesional previa en la materia que se discute, disiente de la opinión expresada por el profesor. Comienza un diálogo que poco a poco demuestra que la alumna cuenta con un conocimiento más profundo del tema. Edmundo percibió esto como una ofensa a su autoridad. Después de esta clase tomó una posición de confrontación contra el grupo, particularmente contra la alumna. La clase se convirtió en un campo de batalla.
4. Misael es un estudiante excepcional, su capacidad para el estudio es notable. Durante las clases, sus comentarios guían las discusiones. Las calificaciones que obtiene en todas las materias son sobresalientes. Su trabajo para titularse logra, sin problemas, ser nominado para obtener mención honorífica. Una vez fuera de los estudios Misael no logra conseguir ningún trabajo. Al preguntar a sus excompañeros, nos cuentan las dificultades que experimentaron durante todo su doctorado para poder interactuar con su compañero; de carácter engreído, poco interesado en los demás, mostraba todo el tiempo su poco interés por aquellos que no consideraba como iguales a sus capacidades. Algunos profesores consiguieron algunas entrevistas de trabajo a David, pero su falta de empatía y capacidad de mostrar interés en trabajar en equipo han desalentado a aquellos interesados en integrarlo a sus equipos de trabajo.
5. Adán es un estudiante destacado que evidencia en las sesiones grupales una gran capacidad de análisis. Es reflexivo, crítico y propositivo en cada una de las asignaturas que cursa y en los productos de aprendizaje que le son solicitados por sus profesores, obtiene los más altos puntajes; pero contrariamente a lo que se esperaría como miembro de una comunidad de aprendizaje, no pone al servicio de sus pares, los conocimientos y habilidades que ha desarrollado, para apoyarles en sus áreas de oportunidad. Muestra una actitud egoísta y se siente incluso con el derecho de descalificar las opiniones de los demás integrantes de su grupo que no coinciden con la propia. Ello afecta la autoestima en sus compañeros quienes se muestran inseguros y con el temor permanente de verse evidenciados e incluso ridiculizados.
6. Mireya es una estudiante con una trayectoria académica impecable en sus estudios. Ingresó al posgrado con un alto puntaje en cada uno de los criterios de ingreso que le fueron evaluados y se muestra preocupada por avanzar en la obtención de los créditos que le son requeridos para el cumplimiento del Plan de Estudios, incluyendo su titulación. Sus Profesores identifican en la estudiante un gran potencial e incluso un futuro prometedor en el ámbito de la academia, pero ella se siente insegura. Muestra incluso solidaridad con sus compañeros, pero en el último tramo del posgrado empieza a procrastinar, dejar para después las tareas que le permitirían concluir su proceso formativo en el tiempo previsto por la institución en la que cursa sus estudios.
7. Enriqueta es una joven madre que logra ingresar al posgrado y cumple con un sueño largamente acariciado, iniciar un proceso formativo que le permitiera llegar a

ser una investigadora en el ámbito académico. Sin embargo, las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, asumidos solo por ella en el ámbito familiar, le impiden responder a las exigencias académicas de un posgrado. Se siente por ello frustrada, incapaz de lograr el necesario equilibrio entre vida académica y familiar que transforma en coraje y una actitud negativa con sus compañeros y Profesores, hasta que finalmente decide abandonar sus estudios, pese al potencial identificado en ella.

## RESULTADOS

El análisis de los casos construidos a partir de cursos de cuatro posgrados (dos en maestría y dos doctorados) en ciencias sociales en el noroeste de México acreditados por la SECHITI en universidades públicas<sup>1</sup> permite identificar un conjunto de patrones recurrentes que evidencian tensiones estructurales en la formación de maestría y doctorado en México. Estos patrones no deben interpretarse como desviaciones individuales, sino como efectos sistémicos de un modelo educativo centrado en la utilidad social, el rendimiento y la competencia, con escasa atención a la formación del sujeto.

### 1. Excelencia académica y fragilidad subjetiva

Un primer resultado relevante es la disociación entre desempeño académico y bienestar subjetivo. Casos como el de Elisa y Mireya muestran que estudiantes con trayectorias sobresalientes, alto compromiso y reconocimiento institucional pueden experimentar profundas crisis de autoestima, inseguridad personal y agotamiento emocional. La autoimagen negativa, la procrastinación y la sensación de incapacidad no se explican por falta de competencias académicas, sino por la ausencia de espacios formativos orientados al autoconocimiento, la gestión emocional y la reflexión sobre las propias expectativas.

Este hallazgo se inscribe en una línea crítica consolidada que señala que los sistemas educativos organizados bajo principios meritocráticos no solo jerarquizan el rendimiento, sino que producen una definición restringida de éxito, asociada casi exclusivamente a logros académicos objetivables. En este marco, como advierten François Dubet y Danilo Martuccelli (1996), así como Francisco Esteban (2019), se configura una lógica institucional que tiende a desproblematizar —e incluso invisibilizar— el malestar subjetivo, al presuponer que el desempeño exitoso equivale a realización personal. En los posgrados analizados, esta racionalidad se traduce en una escisión estructural entre formación académica y vida interior: la interioridad es desplazada al ámbito privado, redefinida como una carga individual y desanclada de las responsabilidades pedagógicas e institucionales. De este modo, el sistema no solo omite atender el malestar, sino que contribuye activamente a su silenciamiento, al no reconocerlo como parte legítima del proceso formativo.

---

1 Por razones de confidencialidad de la información, no se identificaron los posgrados específicos, ni las universidades en las que se basó este estudio.

## 2. Competencia institucionalizada y deterioro de la convivencia

Un segundo patrón identificado es el impacto negativo de los dispositivos pedagógicos basados en la competencia sobre la convivencia académica. El caso de la Maestría X ilustra cómo estrategias de evaluación que fomentan la rivalidad permanente pueden derivar en prácticas de sabotaje, desconfianza y ruptura de vínculos entre estudiantes. Aunque estas dinámicas suelen justificarse en nombre de la excelencia y la preparación para entornos profesionales exigentes, sus efectos colaterales incluyen resentimiento, aislamiento y la imposibilidad de construir comunidades académicas duraderas.

Estos resultados dialogan con los planteamientos de Bauman (2009) y Gómez y Pinheiro (2021), quienes señalan que la lógica competitiva, cuando se institucionaliza, desplaza valores como la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad colectiva. En los casos analizados, la ausencia de una pedagogía orientada a aprender a convivir refuerza la idea de que el otro es un obstáculo y no un interlocutor o aliado en el proceso formativo.

## 3. Autoridad académica, conflicto y ausencia de reflexividad

El caso del profesor Edmundo pone en evidencia una tercera tensión: la fragilidad de las relaciones pedagógicas cuando la autoridad académica no se acompaña de reflexividad. La confrontación surgida ante el cuestionamiento informado de una estudiante deriva en un clima de hostilidad que transforma el espacio educativo en un campo de disputa simbólica. Este tipo de situaciones revela que la formación de posgrado suele asumir implícitamente que docentes y estudiantes cuentan con habilidades relacionales suficientes para gestionar el disenso, lo cual no siempre ocurre.

La disyuntiva planteada —¿fallas de las tecnologías del yo o de la escuela?— resulta, en rigor, mal formulada si se mantiene en términos excluyentes. Desde una lectura consistente con Michel Foucault, las tecnologías del yo no operan en el vacío, sino que están siempre mediadas por dispositivos institucionales que las posibilitan, orientan o inhiben. En este sentido, los conflictos señalados no pueden atribuirse únicamente a déficits individuales en las prácticas de autoexamen, control de las pasiones o discernimiento ético, sino que remiten a una falla estructural del campo educativo: la ausencia de condiciones pedagógicas, tiempos formativos y legitimidad institucional para el cultivo sistemático de la interioridad.

Dicho de otro modo, la escuela —y en particular el posgrado— no solo deja de enseñar ciertas tecnologías del yo, sino que organiza su racionalidad formativa en torno a métricas de rendimiento, productividad y evaluación continua que desplazan o subordinan dichas prácticas. Así, lo que aparece como “falla” individual es, en realidad, el efecto de una arquitectura institucional que no reconoce la interioridad como dimensión constitutiva del proceso educativo. La pedagogía de la interioridad, en este contexto, no es simplemente una herramienta ausente, sino una posibilidad bloqueada por la propia lógica meritocrática y tecnocrática del sistema.

En consecuencia, más que una dicotomía entre sujeto e institución, lo que se observa es una co-producción del problema: sujetos formados en entornos que no habilitan el trabajo sobre sí difícilmente desarrollan tecnologías del yo robustas; y, a su vez, la falta de

estas tecnologías refuerza la reproducción de conflictos no elaborados en el espacio educativo. La cuestión central, entonces, no es elegir entre una u otra falla, sino comprender su imbricación y, desde ahí, replantear el papel de la escuela como espacio legítimo para la formación ética, afectiva y reflexiva de los sujetos.

#### **4. Capital académico sin competencias relacionales**

Los casos de Misael y Adán permiten identificar una cuarta regularidad: la desconexión entre capital académico y competencias sociales. Ambos estudiantes destacan por su brillantez intelectual y desempeño sobresaliente, pero presentan serias dificultades para interactuar con sus pares, trabajar en equipo y reconocer al otro. En el caso de Misael, estas carencias tienen consecuencias directas en su inserción profesional, mientras que en el de Adán afectan la autoestima y participación de sus compañeros.

Estos hallazgos refuerzan la crítica a los modelos formativos que privilegian exclusivamente el aprender a conocer y el aprender a hacer, dejando de lado el aprender a ser y el aprender a convivir (Delors, 1996). La ausencia de una formación explícita en interioridad y ética relacional contribuye a la producción de sujetos altamente competentes en lo técnico, pero limitados en su capacidad para habitar espacios colectivos.

#### **5. Desigualdades estructurales y carga subjetiva invisible**

El caso de Enriqueta evidencia cómo las desigualdades de género y las responsabilidades de cuidado impactan de manera diferencial en las trayectorias de posgrado. La exigencia de dedicación total, implícita en muchos programas de excelencia, se construye sobre el supuesto de un estudiante sin cargas familiares, lo que invisibiliza las condiciones reales de muchas mujeres. La frustración, el conflicto interpersonal y el abandono del posgrado no responden a falta de capacidad, sino a un modelo educativo que no reconoce la complejidad de la vida interior y relacional de los sujetos.

Este resultado refuerza la necesidad de una pedagogía que no solo atienda la interioridad individual, sino que incorpore una mirada ética y contextual, capaz de reconocer las condiciones sociales desde las cuales los estudiantes viven su experiencia formativa (Del-Valle-Huerga, 2015).

#### **6. Argumentación central: los límites del modelo actual de posgrado**

En conjunto, los casos analizados permiten sostener que muchos de los problemas atribuidos a “falta de motivación”, “conflictos personales” o “debilidades individuales” son, en realidad, síntomas de un modelo pedagógico incompleto. La educación de posgrado en México ha sido altamente eficaz en la producción de especialistas, pero limitada en la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre sí mismos, regular sus emociones, convivir con otros y construir una vida académica y personal con sentido.

Desde esta argumentación, la incorporación de una propuesta pedagógica basada en la pedagogía de la interioridad, articulada con el estoicismo y las tecnologías del yo, no aparece como un complemento opcional, sino como una condición necesaria para en-

frentar las tensiones identificadas. Los resultados muestran que, sin un trabajo formativo explícito sobre la interioridad, la excelencia académica puede convertirse en una fuente de malestar, fragmentación y exclusión, tanto para los individuos como para las comunidades académicas.

## **Propuesta pedagógica de interioridad para posgrados de excelencia**

La propuesta de pedagogía de la interioridad que se presenta hace énfasis en: 1) formación integral de recursos humanos de alto nivel; 2) pertinencia social y responsabilidad ética; 3) fortalecimiento de trayectorias académicas; 4) eficiencia terminal y reducción de la deserción; 5) calidad de los procesos formativos y de acompañamiento académico. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la interioridad no se concibe como un componente accesorio o extracurricular, sino como un dispositivo formativo estratégico que contribuye al cumplimiento de los objetivos sustantivos de los posgrados de excelencia en México.

### ***A. Alineación con Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación 2025-2030***

La propuesta se articula con principios establecidos en la Ley General de Educación y con los ejes estratégicos del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, particularmente en lo relativo a la formación integral, la equidad, la calidad educativa y la responsabilidad social del sistema educativo:

1. Formación integral y ética de investigadores y profesionales: La Ley General de Educación establece que la educación debe promover el desarrollo integral de la persona, incluyendo dimensiones éticas, afectivas y sociales (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 7). En este marco, la pedagogía de la interioridad contribuye al fortalecimiento de capacidades de autorreflexión, juicio ético y regulación emocional. De manera convergente, el Programa Sectorial de Educación plantea como prioridad garantizar una educación con enfoque humanista que promueva el bienestar integral de los sujetos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2020).
2. Pertinencia social y compromiso con el entorno: La Ley General de Educación subraya que la educación debe orientarse al beneficio de la sociedad y al desarrollo sostenible (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 8), promoviendo la conciencia social y el compromiso con el entorno. En esta línea, la propuesta refuerza la formación de posgrado como un proceso que articula conocimiento, ética y responsabilidad social. El Programa Sectorial enfatiza que la educación superior debe contribuir a la transformación social y al desarrollo nacional (Secretaría de Educación Pública, 2020).
3. Trayectorias formativas sólidas y eficiencia terminal: La Ley General de Educación reconoce la importancia de garantizar el acceso, permanencia y conclusión de los estudios en condiciones de equidad (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 9). Desde esta perspectiva, la eficiencia terminal implica un compromiso institucional con el acompañamiento integral del estudiante. El Programa Sectorial identifica la deserción y el rezago como problemáticas estructurales y propo-

ne fortalecer estrategias de apoyo académico y bienestar estudiantil (Secretaría de Educación Pública, 2020). En este sentido, la pedagogía de la interioridad aporta elementos clave para atender dimensiones emocionales, relacionales y de sentido que inciden en estas trayectorias.

4. Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje: La Ley General de Educación establece que la educación debe orientarse hacia la excelencia entendida como el mejoramiento integral constante (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, arts. 3 y 10). Esto implica no solo actualización curricular, sino también innovación pedagógica y atención a las dimensiones humanas del aprendizaje. En consonancia, el Programa Sectorial promueve prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, el diálogo y la reflexión crítica (Secretaría de Educación Pública, 2020). La incorporación de metodologías propias de la pedagogía de la interioridad se alinea con estos criterios de calidad educativa.

### *B. Principios curriculares ajustados a la normatividad institucional:*

En congruencia con los marcos normativos, la propuesta se rige por los siguientes principios curriculares:

#### **1. Transversalidad formativa**

La interioridad se incorpora como un eje transversal del plan de estudios, evitando la sobrecarga curricular y favoreciendo su integración en asignaturas existentes, seminarios de investigación y espacios tutoriales.

#### **2. Flexibilidad curricular**

Los contenidos pueden desarrollarse mediante Unidades de Aprendizaje optativas, cursos-taller o seminarios especiales, respetando la autonomía universitaria y los diseños curriculares vigentes.

### *C. Enfoque en competencias genéricas del posgrado*

La propuesta fortalece competencias tales como:

- pensamiento crítico y reflexivo;
- ética profesional y académica;
- trabajo colaborativo;
- comunicación académica;
- responsabilidad social del conocimiento.

El desarrollo de la interioridad se concibe como una tarea colectiva del NA, particularmente en los procesos de tutoría, dirección de tesis y seguimiento académico.

**Tabla 1**

Ejes formativos y su correspondencia con indicadores del SECIHTI y su correspondencia con la mejora continua integral.

Eje de la pedagogía de la interioridad	Contribución a la mejora continua de los procesos en el posgrado
Relaciones sociales y convivencia	Clima académico, acompañamiento, reducción de conflictos
Logro, reconocimiento y sentido	Ética académica, prevención de prácticas nocivas
Introspección y autorreflexión	Autonomía intelectual, pensamiento crítico
Autocomprensión y autoaceptación	Permanencia y eficiencia terminal
Significado y propósito	Vocación científica y profesional
Expresión creativa	Innovación pedagógica
Cuerpo y autocuidado	Bienestar estudiantil
Sentido de comunidad	Pertinencia social y compromiso institucional

### *D. Supuestos teóricos del modelo*

El MPIP se sostiene en cinco supuestos fundamentales:

1. La excelencia académica no garantiza bienestar ni convivencia, y su ausencia puede afectar la eficiencia terminal y la inserción profesional.
2. La interioridad es una dimensión formable, no un atributo individual previo ni una responsabilidad exclusivamente privada.
3. Las tensiones observadas en el posgrado son estructurales, no fallas individuales de estudiantes o docentes.
4. Las tecnologías del yo (Foucault) y el estoicismo ofrecen prácticas históricas y éticas transferibles al ámbito educativo.
5. La pedagogía de la interioridad permite traducir estas tradiciones en dispositivos pedagógicos contemporáneos, laicos y compatibles con la educación superior.

### *E. Componentes estructurales del modelo*

El MPIP se organiza en cuatro componentes articulados, que permiten su implementación progresiva.

#### **1. Componente formativo (qué se trabaja)**

El componente formativo define los ejes de formación que orientan el modelo: a) Interioridad y autorreflexión; b) Autocomprensión y autoaceptación; c) Convivencia académica y relaciones sociales; d) Sentido de logro, reconocimiento y propósito; e) Ética del cuidado de sí y de los otros; f) Expresión simbólica y creativa; g) Cuerpo, autocuidado y relación con la naturaleza, y h) Sentido de comunidad y responsabilidad social del conocimiento. Estos ejes responden directamente a los vacíos detectados en los resultados (conflicto, desgaste, competencia destructiva, abandono, aislamiento).

## 2. Componente curricular (dónde se trabaja)

El modelo propone tres niveles de inserción curricular:

### *Nivel 1. Transversal*

Integración de prácticas reflexivas en:

- seminarios de investigación,
- tutorías,
- coloquios internos,
- actividades académicas regulares.

### *Nivel 2. Optativo-formativo*

Creación de:

- Unidades de Aprendizaje optativas,
- cursos-taller,
- talleres intensivos intersemestrales.

### *Nivel 3. Institucional*

Incorporación del enfoque en:

- procesos tutoriales,
- lineamientos de convivencia,
- formación docente del Núcleo Académico.

Este diseño evita la sobrecarga curricular y favorece la flexibilidad institucional.

## 3. Componente pedagógico (cómo se trabaja)

El Modelo de Pedagogía de la Interioridad para Posgrados (MPIP) se instrumenta mediante un conjunto articulado de estrategias pedagógicas que no operan como actividades aisladas, sino como dispositivos formativos sistemáticos, secuenciales y acompañados, integrados en la estructura curricular y en la dinámica cotidiana del posgrado. Su eficacia depende de tres condiciones: (1) regularidad, (2) mediación docente cualificada y (3) articulación con los procesos académicos sustantivos (investigación, escritura, evaluación y socialización del conocimiento).

En términos operativos, el modelo se despliega en tres niveles complementarios:

### *a) Nivel individual: trabajo reflexivo sobre la experiencia*

Incluye prácticas orientadas al desarrollo de la autorreflexión sistemática, no como ejercicio espontáneo, sino como competencia formativa:

- Escritura reflexiva guiada (bitácoras, diarios académicos), con consignas estructuradas vinculadas a momentos críticos del proceso formativo (inicio de semestre, avances de investigación, crisis académicas). Estas se revisan periódicamente mediante retroalimentación cualitativa, no evaluativa.
- Ejercicios de autoexamen y discernimiento, inspirados en tradiciones como el estoicismo y las tecnologías del yo de Michel Foucault, orientados a identificar disposiciones afectivas, tensiones éticas y patrones de acción en contextos académicos.

*b) Nivel colectivo: problematización compartida del proceso formativo*

Busca desplazar el malestar del ámbito privado hacia un espacio legítimo de análisis:

- Análisis colectivo de experiencias académicas, mediante seminarios de reflexividad donde los estudiantes presentan situaciones problemáticas (conflictos con dirección de tesis, presión por productividad, bloqueos en escritura), que son trabajadas bajo metodologías dialógicas.
- Diálogo ético estructurado sobre temas como autoridad, competencia, colaboración y evaluación, con guías analíticas que permitan desnaturalizar prácticas institucionales y reconstruir criterios de acción.

*c) Nivel institucional-pedagógico: mediación y acompañamiento*

Este nivel es clave para evitar que la interioridad se reduzca a una responsabilidad individual:

- Espacios estructurados de escucha y retroalimentación no evaluativa, facilitados por docentes o tutores capacitados, con reglas claras de confidencialidad, reconocimiento y no sanción.
- Integración de actividades creativas (narrativa, visual, performativa) como complemento a productos académicos, orientadas a procesar experiencias complejas que no siempre son capturables en formatos tradicionales.
- Formación docente específica, orientada a desarrollar capacidades de acompañamiento reflexivo, gestión de grupos y mediación de conflictos.

#### **4. Componente de seguimiento y mejora (cómo se evalúa)**

El modelo incorpora un seguimiento cualitativo, compatible con los sistemas de evaluación institucional:

- observación sistemática del clima académico;
- registros reflexivos de estudiantes y docentes;
- identificación temprana de situaciones de malestar o conflicto;
- retroalimentación formativa integrada a tutorías;
- ajustes pedagógicos continuos.

No se evalúa la interioridad como rendimiento, sino como proceso formativo acompañado, evitando su medicalización o psicologización.

#### **5. Roles institucionales en el modelo**

El MPIP asigna responsabilidades claras:

- Estudiantes: participación reflexiva, autorresponsabilidad, apertura al proceso.
- Docentes: mediadores pedagógicos, no terapeutas; acompañamiento ético.
- Núcleo Académico: corresponsabilidad formativa, coherencia pedagógica.
- Programa de posgrado: reconocimiento institucional del modelo y generación de evidencias para evaluación externa.

## 6. Sistema de indicadores para la evaluación del MPIP

El MPIP busca incidir en:

- mejora del clima académico;
- reducción de conflictos interpersonales;
- fortalecimiento del sentido de pertenencia;
- disminución de deserción y rezago;
- mejora de la eficiencia terminal;
- formación de egresados con mayores capacidades éticas y relacionales.

Para evaluar estos efectos, se plantean indicadores proximales y de resultado, articulados en cinco dimensiones:

### a) *Clima académico y convivencia*

- Encuesta de clima académico percibido (escala Likert semestral): confianza, respeto, apertura al diálogo, percepción de apoyo docente.
- Índice de seguridad psicosocial en el aula (adaptación de escalas de clima organizacional).
- Registros cualitativos de sesiones reflexivas: análisis de contenido sobre tipos de tensiones y formas de resolución.

### b) *Conflictos interpersonales*

- Número y tipo de quejas formales relacionadas con conflictos académicos (línea base vs. seguimiento anual).
- Tasa de resolución mediada de conflictos (proporción de casos atendidos en espacios de diálogo del MPIP).
- Percepción de justicia y trato académico (ítems específicos en encuesta).

### c) *Sentido de pertenencia e integración*

- Escala de pertenencia institucional y cohesión de grupo (aplicación anual).
- Participación en espacios no evaluativos (tasa de asistencia a seminarios reflexivos y actividades del MPIP).
- Narrativas de integración (análisis cualitativo de bitácoras y diarios académicos).

### d) *Trayectorias académicas (deserción, rezago y eficiencia terminal)*

- Tasa de deserción atribuible a factores emocionales o relacionales (a partir de entrevistas de salida o cuestionarios de abandono).
- Índice de avance académico oportuno (créditos o hitos de investigación completados en tiempo).
- Eficiencia terminal (comparación cohortes con y sin implementación del MPIP).

### e) *Desarrollo ético y relacional*

- Evaluación de tutoría por parte de estudiantes (ítems sobre acompañamiento, escucha, manejo de conflictos).
- Autoevaluaciones de competencias reflexivas y éticas (pretest–postest).
- Evaluación cualitativa de productos reflexivos (rúbricas no calificativas centradas en profundidad analítica, reconocimiento del conflicto y elaboración ética).

## 7. Alcances y límites del modelo

El MPIP:

- no sustituye la formación disciplinar;
- no medicaliza el malestar estudiantil;
- no impone una visión moral o religiosa;
- no depende de un solo curso o docente.

Es importante mencionar que la propuesta pedagógica que se hace, con base en la Pedagogía de la Interioridad, no implicaría para las instituciones públicas de educación superior, una importante carga económica adicional, sobre todo considerando la situación financiera de precariedad e incertidumbre económica en que se encuentran, por la limitación de recursos.

## CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian una tensión estructural entre los objetivos formales de los programas de posgrado y las experiencias subjetivas de quienes los cursan. Si bien la maestría y el doctorado en México han demostrado eficacia en la transmisión de saberes especializados y en la producción de capital académico, muestran limitaciones en el desarrollo de competencias vinculadas con la convivencia, el bienestar subjetivo y la construcción de sentido. Esta brecha confirma lo señalado por la literatura: en contextos dominados por lógicas de competencia, productividad y evaluación permanente, la formación integral del sujeto tiende a debilitarse.

En este escenario, la pedagogía de la interioridad emerge como una propuesta pertinente para los posgrados de excelencia. Lejos de constituir un enfoque terapéutico o marginal, se plantea como una dimensión estratégica que fortalece la sostenibilidad académica y humana de los programas, recuperando los pilares de aprender a ser y aprender a convivir sin contradecir los criterios de calidad y eficiencia del Sistema Nacional de Posgrados.

Los casos analíticos analizados muestran que problemáticas como fragilidad emocional, competencia destructiva, conflictos de autoridad, dificultades para el trabajo colaborativo y abandono no pueden explicarse únicamente como fallas individuales. Más bien, reflejan un modelo educativo que ha internalizado valores de individualismo, reconocimiento externo y autoexigencia extrema, relegando la vida interior al ámbito privado. La ausencia de prácticas sistemáticas de autoconocimiento y regulación emocional favorece que el malestar se gestione de manera reactiva o silenciosa, en lugar de transformarse en oportunidad formativa.

La articulación teórica entre pedagogía de la interioridad, estoicismo y tecnologías del yo aporta una base coherente para esta propuesta, al enfatizar el cuidado de sí, el discernimiento y la responsabilidad ética. Traducida en dispositivos pedagógicos concretos, la interioridad puede integrarse de manera transversal en seminarios, tutorías y espacios reflexivos, generando evidencias institucionales y contribuyendo a indicadores como eficiencia terminal, clima académico y pertinencia social.

En síntesis, la excelencia en el posgrado no puede reducirse a productividad y utilidad social. Formar investigadores de alto nivel implica también formar sujetos capaces de autorreflexión, convivencia ética y construcción de sentido. La pedagogía de la interioridad se presenta, así como una respuesta estructural a los límites del modelo vigente y una vía para fortalecer, desde dentro, la calidad de los posgrados en México.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Mario-Alberto Velázquez-García:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos;; Supervisión; Validación.

**Luz-Angélica Ceballos-Chávez:** Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Recursos; Supervisión; Validación.

## CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos para la investigación con seres humanos. En el contexto institucional donde se realizó el estudio no se requiere la aprobación de un comité de ética. Sin embargo, se implementaron procedimientos éticos apropiados, incluyendo la obtención de consentimiento informado y la protección de la confidencialidad de los participantes.

## FINANCIACIÓN

Este estudio no recibió financiación de ningún tipo.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos que respaldan los resultados de este estudio podrán ser proporcionados por el primer autor, previa solicitud razonable.

## REFERENCIAS

- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Routledge.
- Bauman, Z. (2009). *La sociedad de consumo*. Fondo de Cultura Económica.

- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ceballos, M. (2018). *Pedagogía de la interioridad: Educar desde la conciencia*. PPC.
- CONACYT. (2014). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad: Marco de referencia*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://www.conacyt.gob.mx>
- De-Ibarrola, M. (2012). *Los posgrados en México: Expansión, diversificación y tensiones*. ANUIES.
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press.
- Del-Valle-Huerga, M. (2015). *Pedagogía de la interioridad*. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Intranet/Asambleas%20Educ/Asamblea%202015/Asamblea%202015.%20Conferencia%20M%20del%20Valle%20Pedagogia%20Interioridad.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Intranet/Asambleas%20Educ/Asamblea%202015/Asamblea%202015.%20Conferencia%20M%20del%20Valle%20Pedagogia%20Interioridad.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Didou-Aupetit, S. (2005). *La internacionalización de la educación superior y de la investigación: Retos y oportunidades para México*. ANUIES.
- Didou-Aupetit, S., & Remedi, E. (2008). Políticas públicas y posgrado en México: Continuidades y rupturas. *Revista de la Educación Superior*, 37(147), 7–28.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Esteban, F. (2019). *La universidad light: Un análisis crítico de la universidad contemporánea*. Paidós.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. En L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gallego, D., & Gutiérrez, J. (2015). *La pedagogía de la interioridad: Una propuesta educativa para el desarrollo personal*. PPC.
- Hammersley, M., & Atkinson, Paul. (2007). *What is ethnography? Ethnography, Principles in practice* (3rd ed., pp. 1-19). New York, NY: Routledge.
- Irvine, W. (2009). *A guide to the good life*. Oxford University Press. USA.
- Leal-Soto, F., Morales-Gómez, M. C., Sepúlveda-Páez, G., & Karmelic-Pavlov, V. (2023). Salud mental y bienestar psicológico: variaciones durante la pandemia de Covid 19 en estudiantes de una facultad universitaria chilena. *Terapia psicológica*, 41(3), 275-299. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000300275>

- Gil-Antón, M., Ordorika, I., Rodríguez-Gómez, R., & Tejada, C. (2009). *La educación superior en México: Balance y perspectivas*. ANUIES.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Gómez, M., & Pinheiro, L. (2021). Repensar la educación y la pedagogía. Legado y nuevas articulaciones. En M. E. Aguirre (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura*. UNAM. México.
- González-González, M. T., & González-Hernández, D. (2015). La formación en el posgrado: Tensiones entre la especialización disciplinar y la formación integral. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102.
- Holiday, R. (2014). *The obstacle is the way*. Profile Books.
- Ildelfonse, F. (2008). *La naissance de la grammaire dans l'Antiquité grecque*. Vrin.
- Jiménez-Hurtado, J. L., Polanía-González, J., & Rivera-Venegas, J. C. (2021). Pedagogía de la interioridad y la espiritualidad del maestro desde una perspectiva lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (84), 187–194. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss84.12>
- Ley General de Educación, Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- López, L. (2021). La educación de la interioridad: hacia una propuesta fundamentada desde la filosofía y la psicología". *SINITE. Revista de Pedagogía Religiosa*, 62(187), 37- 56. <https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/SINITE/article/view/478>
- Marco Aurelio. (2014). *Meditaciones* (G. García Yebra, Trad.). Gredos.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6–22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marshall, F., Fotheringham, F., O»Carroll, V., & Miles, P. J. (2026) The wellbeing of postgraduate taught students: an exploratory case study. *Frontiers in Education*, 11, 1797548. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1797548>
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2016). *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*. Springer.
- Melloni, X. (2013). El qué y el cómo de la interioridad. En L. Ylla, X. Melloni, J. Rambla, & M. D. Oller (Eds.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* (pp. 12-17). Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>
- Navarro-Ramos, J. A. (2019). Religiones al margen: Hacia una ética sin referentes absolutos. En J. Navarro Ramos, A. Ortiz Acosta & M. Flores Soria (Coords.), *Espiritualidad sin religión* (pp. 53–66). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Navarro Ramos, J., Ortiz Acosta, A., & Flores Soria, M. (Coords.). (2019). *Espiritualidad sin religión*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia-Muñiz, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Oller, M. (2013). Una muestra del diálogo final. En L. Ylla, X. Melloni, J. Rambla & M. Dolors Oller (Eds.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* (pp. 25-27). Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a la competitividad internacional. *Revista de la Educación Superior*, 35(140), 31–45.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). Violencia de género y acoso sexual en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 1–16.
- Ortiz-Soriano, A. (2025). Educación, rentabilidad y desarrollo humano. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), e811. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2247>
- Platón. (1999). *Alcibíades I*. Gredos.
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024, Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Gobierno de México.
- Rambla, J. M. (2013). Aproximación ignaciana a la interioridad. En L. Ylla, X. Melloni, J. Rambla & M. Dolors Oller (Eds.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* (pp. 18-24). Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>
- Rodríguez-Gómez, R. (2004). Educación superior, política pública y cambio institucional en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 753–784.
- Rodríguez-Gómez, R., & Casanova-Cardiel, H. (2013). *Universidad, investigación y desarrollo en México*. UNAM.
- Rojas-Betancur, M., & Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917>
- Séneca (2018). *Cartas a Lucilio*. Ariel Quinta esencia.
- Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22–28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Impactos, respuestas y desafíos*. UNESCO.
- Weber, M. (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu Editores
- Ylla, L., Melloni, X., Rambla, J., & Oller, M. D. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*. Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>



# La competencia socioemocional para la educación en línea

## Social-emotional competence for online education

✉ **Chealsea-Isabel Pool-Maldonado**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

<https://orcid.org/0009-0000-8032-1362>

[chealseapool99@gmail.com](mailto:chealseapool99@gmail.com)

**Sergio-Humberto Quiñonez-Pech**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

<https://orcid.org/0000-0001-5220-9912>

[sergio.quinonez@correo.uady.mx](mailto:sergio.quinonez@correo.uady.mx)

**Jesús-Alejandro Aguilar-Reyes**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

<https://orcid.org/0000-0002-2336-9922>

[jaguilar@correo.uady.mx](mailto:jaguilar@correo.uady.mx)

Recibido: 23-03-2026

Aceptado: 03-06-2026

Publicado: 30-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Pool-Maldonado, C. I., Quiñonez-Pech, S. H., & Aguilar-Reyes, J. A. (2026). La competencia socioemocional para la educación en línea. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3783. <https://doi.org/10.21555/rpp.3783>

---

### Resumen

El desarrollo de las competencias socioemocionales dentro de la formación de los estudiantes universitarios representa un requisito fundamental, especialmente en la educación en línea. El objetivo del estudio es describir la percepción de los estudiantes de nivel superior respecto a la competencia socioemocional para la educación en línea. La metodología empleada es cuantitativa, de tipo descriptivo y transversal. Para la recolección de datos se utilizó un muestreo intencional mediante un cuestionario de elaboración propia administrado en Google Forms a 101 estudiantes de una universidad pública de Mérida, Yucatán. Los resultados mostraron que entre el 66.47% y 80.99% de los participantes perciben un nivel medio de desarrollo en las seis dimensiones analizadas, siendo la dimensión de empatía y la comunicación asertiva la de mayor nivel de desarrollo y relevancia. Asimismo,

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



la única relación estadísticamente significativa encontrada fue la edad y la dimensión de aprendizaje autónomo y colaborativo, mientras que las variables sexo, licenciatura, capital tecnológico y actividad en entornos virtuales no mostraron diferencias significativas. En conclusión, aunque las competencias socioemocionales presentaron un nivel medio percibido por los estudiantes es necesario fortalecer aspectos como la autorregulación emocional, la motivación y la afectividad en los entornos virtuales.

**Palabras clave:** Autorregulación emocional; Competencias socioemocionales; Educación en línea; Estudiantes universitarios; Empatía.

## **Abstract**

The development of social-emotional competencies in the education of college students is a fundamental requirement, especially in online education. The objective of this study is to describe the perceptions of college students regarding social-emotional competence in online education. The methodology employed is quantitative, descriptive, and cross-sectional. Data were collected using purposive sampling via a self-designed questionnaire administered through Google Forms to 101 students at a public university in Mérida, Yucatán. The results showed that between 66.47% and 80.99% of the participants perceived a moderate level of development across the six dimensions analyzed, with the dimensions of empathy and assertive communication exhibiting the highest levels of development and relevance. Likewise, the only statistically significant relationship found was between age and the dimension of autonomous and collaborative learning, while the variables of gender, degree program, technological capital, and activity in virtual environments did not show significant differences. In conclusion, although students perceived their socio-emotional competencies to be at a moderate level, it is necessary to strengthen aspects such as emotional self-regulation, motivation, and affectivity in virtual environments.

**Keywords:** Emotional self-regulation; Socio-emotional competencies; Online education; College students; Empathy.

## **INTRODUCCIÓN**

La pandemia del Covid-19 incrementó el interés por la salud mental convirtiéndose en un tema prioritario en los últimos años, especialmente en la educación superior. Este contexto impulsó un cambio educativo, de una atención centrada en el rendimiento académico de los estudiantes hacia una que considera aspectos emocionales, dando como resultado una formación integral.

En este sentido, las problemáticas que enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana se originan por diversos factores, Galán-Muros et al. (2024), señalan que en algunos países hasta el 50 % de los estudiantes universitarios presentan alguna afectación en su salud mental, y que un porcentaje menor ha experimentado ideas o conductas de riesgo.

Estas cifras evidencian una problemática creciente en la educación superior, siendo una necesidad fortalecer espacios de apoyo dentro de las instituciones educativas que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales en el estudiantado, para el afrontamiento de las cargas académicas y emocionales como el estrés y la ansiedad. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), la ansiedad es un trastorno que afecta aproximadamente al 4 % de la población mundial, dificultando la realización de actividades cotidianas y afectando ámbitos sociales, laborales y académicos de la persona que lo padece.

Las competencias socioemocionales permiten al estudiante reconocer y gestionar adecuadamente sus estados emocionales, proporcionando herramientas de adaptación para los retos provenientes de la educación en línea, como la ausencia de interacción, la cual obstaculiza la construcción de relaciones interpersonales y la autorregulación emocional, generando sentimientos de estrés, ansiedad e incertidumbre (Camián-Acosta, 2023; Salas y Maguiña, 2021).

A pesar del interés progresivo en las competencias socioemocionales, aún es necesario desarrollar investigaciones que analicen la percepción de los estudiantes universitarios en México sobre el nivel de desarrollo que mantienen al enfrentar los retos de la educación en línea. Por ello, se espera que los hallazgos de este estudio aporten evidencia empírica sobre las competencias socioemocionales en educación en línea, proporcionando información para el diseño y adaptación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en entornos virtuales, lo cual resulta relevante ante los cambios en las metodologías de enseñanza que surgieron a partir de la pandemia.

En este sentido, el objetivo general del presente estudio es describir la percepción de los estudiantes de nivel superior respecto a la competencia socioemocional para la educación en línea.

Como objetivos específicos se plantean:

- Identificar el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea de acuerdo con la percepción de los estudiantes de nivel superior.
- Identificar las competencias socioemocionales que los estudiantes de nivel superior consideran más relevantes para enfrentar los retos de la educación en línea.
- Determinar la relación entre el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea con las variables sociodemográficas: sexo, edad, capital tecnológico y actividad en los entornos virtuales.

El presente artículo se encuentra organizado de la siguiente manera: para iniciar se encuentra la revisión de la literatura, seguida de la metodología, resultados, discusión y las conclusiones.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

La presente revisión de literatura se realizó al consultar en diversas bases de datos académicas como Google Scholar, Redalyc, Scielo y EBSCO, utilizando como palabras clave: “competencias socioemocionales”, “educación en línea”, “aprendizaje en línea” y “educación superior”, tanto en español como en inglés. Se dio prioridad a artículos de investigación y revisión publicados entre 2018 y 2025; no obstante, se incluyeron fuentes de años anteriores cuando su contenido teórico lo justificó, ya que sus hallazgos siguen siendo aplicables en el contexto actual de la educación en línea.

Los estudios seleccionados principalmente se sitúan en el nivel de educación superior, aunque algunos pertenecen al nivel medio superior cuando su contenido era pertinente al tema, asegurando que la mayoría de los trabajos se enfocaran en una educación mediada por la tecnología. Los trabajos que se revisaron contemplan enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, e incluyen artículos, capítulos de libros y tesis publicados en revistas arbitradas e indexadas o en editoriales académicas confiables.

En total se revisaron 43 estudios con muestras representativas al contexto de una educación en línea en un nivel de educación superior, así como aquellos que reportaron procesos de validación en su metodología e instrumentación (triangulación de datos, validación por expertos o instrumentos validados), lo que ayuda a establecer un mayor nivel de validez y confiabilidad en los hallazgos reportados.

### Competencias socioemocionales

El constructo de la competencia socioemocional (CS) ha experimentado un desarrollo creciente en las últimas décadas, volviéndose un elemento clave para la formación integral de los estudiantes universitarios. Estas competencias surgen ante la necesidad de formar a los individuos para que identifiquen y manejen sus estados emocionales, facilitando sus relaciones intrapersonales e interpersonales (Caipo-Chu y Chu-Campos, 2024)

De esta manera, Bisquerra-Alzina (2009) define las competencias socioemocionales como el conjunto de habilidades que permiten expresar adecuadamente las emociones, facilitando la adaptación del individuo en su entorno y el afrontamiento de los retos en su vida cotidiana. Asimismo, este autor señala que este constructo también ha sido denominado como: competencias y/o habilidades transversales, transferibles, interpersonales, socioemocionales, emocionales y habilidades para la vida.

Diversos estudios nacionales e internacionales coinciden en que las competencias socioemocionales contribuyen al bienestar personal y al desarrollo profesional, además favorece la adaptación a los cambios del mercado laboral provenientes al mundo cambiante (Caipo-Chu y Chu-Campos, 2024; Bisquerra-Alzina, 2000; UNESCO, 2024; Patiño-Domínguez, 2024). En esta misma línea, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) y la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015) destacan características como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la creatividad, la resiliencia, la empatía, el manejo de emociones, el cumplimiento de metas y la colaboración sana, como elementos necesarios para la formación de ciudadanos pacíficos y críticos.

## **Dimensiones de la competencia socioemocional**

Para su organización y medición, diversos modelos han agrupado las CS en dimensiones o dominios. Entre los más influyentes se encuentra el Modelo de Aprendizaje Socioemocional propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) se clasifica en cinco áreas de competencia: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). Por otra parte, el modelo de Habilidades para el siglo XXI propuesto por National Research Council (2012) agrupa a las competencias en tres dominios: cognitivo, interpersonal e intrapersonal, mientras que la OECD (2015) propone cinco factores dirigidos hacia el bienestar: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional.

En este marco, la UNESCO (2024) identifica como competencias clave en contextos académicos a la autorregulación, empatía, comunicación asertiva, resiliencia y afectividad. La autorregulación es una de las competencias más relevantes en la educación en línea, permite al estudiante dirigir su propio aprendizaje emocional y disciplinar, siendo necesaria para el éxito de los estudiantes, con menores probabilidades de abandono (Gros, 2018; Vonderwell y Savery, 2004).

En lo que respecta a la empatía, representa una pieza fundamental para mantener una convivencia pacífica, es necesaria para comprender las emociones y puntos de vista de las personas que nos rodean, dejando a un lado nuestras creencias y juicios, lo que implica el resonar con las emociones de los demás (UNESCO, 2024; UNICEF, 2019).

La comunicación asertiva permite al estudiante expresarse adecuadamente con los distintos agentes educativos presentes: docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo y manual (Asanza-Capa, 2020). En una modalidad en línea, la comunicación debe reducir la distancia que experimentan los agentes educativos, por lo cual, se necesita mantener una claridad, pertinencia y precisión, que propicie la construcción del aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes (Medina-Mayagoitia, 2010).

Asimismo, la resiliencia se considera una habilidad necesaria para sobrellevar circunstancias complejas que se presenten en la vida; este concepto implica la adaptación y la habilidad para afrontar adversidades (Tuz-Sierra et al., 2024). En un nivel superior, el estudiante pasa por diversas situaciones que podrían poner en riesgo su salud física y mental, siendo la resiliencia lo que permite al estudiante generar un conocimiento significativo (Tarazona-Meza et al., 2018).

Por su parte, la afectividad en los entornos virtuales es indispensable para que los estudiantes se sientan motivados y acompañados, se destaca la necesidad de concientizar a las instituciones educativas para mantener una integración de la afectividad en espacios presenciales y virtuales (Quiñonez-Pech et al., 2018).

## **Rol de la competencia socioemocional para el aprendizaje en línea**

El desarrollo de competencias socioemocionales resulta fundamental para formar estudiantes críticos, autónomos y enfocados en su desarrollo actitudinal que les ayude para el afrontamiento de los retos del aprendizaje en línea. En este contexto se clasifican dos tipos de aprendizaje: el autónomo y colaborativo (Sánchez-Valtierra, 2023).

El aprendizaje autónomo se conceptualiza como la capacidad que tiene el estudiante para generar su conocimiento, reconociendo su estilo de aprendizaje, los procesos cognitivos que sigue y la conciencia de sus actitudes, siendo la educación en línea la que impulsa al estudiante en el fortalecimiento de su autonomía (Manrique-Villacencio, 2004). El aprendizaje colaborativo fortalece las habilidades socioemocionales al promover el intercambio de puntos de vista y experiencias, por ello, muchas instituciones educativas han agregado este tipo de aprendizaje como una metodología para favorecer el desarrollo emocional del estudiantado (Chica-Chica et al., 2023).

## **Impacto de las competencias socioemocionales para la educación en línea**

Los factores que intervienen en el éxito en la educación en línea se pueden clasificar en dos: el rendimiento académico y la motivación, ambos pueden determinar el éxito del educando al cursar una modalidad de este tipo (Sinchí-Pacurucu et al., 2024). El rendimiento académico es un concepto multifactorial que refleja el desempeño del estudiantado en diversos campos disciplinares (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021).

En relación con lo anterior, diversos estudios han demostrado la estrecha vinculación entre el rendimiento académico y las competencias socioemocionales, ya que, al tener un mayor desarrollo de competencias socioemocionales se obtiene un mejor rendimiento académico en la educación en línea, así como mayores niveles de éxito y permanencia en los programas educativos (Jolay-Benites y Purizaca-Gallo, 2022). Por otro lado, la motivación se vuelve un elemento crucial en la educación superior, ya que influye en las actitudes, pensamientos y estados emocionales del estudiante durante su proceso formativo (Beltrán-Baquerizo et al., 2020).

El mismo autor destaca que la motivación es un aspecto multidimensional, que se puede clasificar en motivación intrínseca, enfocada en factores internos que dan como respuesta un interés real y la extrínseca que depende de los elementos externos que impactan en el desempeño del estudiante. Ambas influyen en el camino de aprendizaje del estudiantado en una educación en línea, manteniendo la eficiencia y la responsabilidad en la realización de sus actividades de aprendizaje y el manejo de su proceso de enseñanza (Burbano-Larrea et al., 2021).

## **Educación en línea**

La educación en línea surgió para dar respuesta a una problemática creciente sobre la falta de interés en la creación de ambientes tecnológicos que integren a todos los agentes educativos: profesores y alumnos, con el fin de reducir la distancia en el proceso educativo promoviendo que el estudiante pueda generar su propio conocimiento mediante una vía tecnológica y colaborativa (Tarasow, 2014).

Las modalidades de la educación en línea, según Altamirano-Pazmiño y Naranjo-Armiño (2022) son la asincrónica, sincrónica y mixta. A su vez, los participantes de esta investigación pertenecen a alguna de estas modalidades, siendo este criterio considerado para su selección.

La modalidad asincrónica permite al estudiante ejercer mayor autonomía en la organización de su tiempo y en la autorregulación de su aprendizaje. Por su parte, la moda-

lidad sincrónica implica la interacción en tiempo real entre el profesor y los estudiantes, promoviendo la participación simultánea a través de recursos como chats, videos y materiales interactivos.

Asimismo, la modalidad mixta combina la interacción física y virtual, se caracteriza por mantener sesiones presenciales entre los actores educativos y actividades mediadas por aparatos digitales a lo largo del periodo de estudio. Entre las principales características de la educación en línea destaca la flexibilidad y la autonomía, las cuales permiten al estudiante adaptar su proceso formativo respetando sus necesidades personales y profesionales, favoreciendo la autogestión del aprendizaje (Quiñonez-Pech, 2025).

En este contexto, la autorregulación del aprendizaje se convierte en una competencia fundamental en la educación en línea, se refiere al procedimiento continuo en el que los estudiantes manejan su trayecto formativo orientado al cumplimiento de metas (Pinto-Santuber et al., 2023).

Para fines de este estudio, la educación en línea según Fernández-Morales y Vallejo-Casarín (2014) es una modalidad de aprendizaje donde se utilizan como medio las tecnologías de información y comunicación (TIC) para generar un aprendizaje significativo, en el cual intervienen variables como las actividades de aprendizaje, los contenidos disciplinares y los conocimientos previos del estudiantado; los mismos autores mencionan que la diferencia entre la educación en línea y la educación virtual radica en la comunicación y la interacción entre los agentes educativos.

## **Rol del estudiante y profesorado**

En la educación en línea, el estudiante asume un papel central en su proceso formativo, implica desarrollar el autocontrol y autorregulación emocional para tener menor probabilidades de fracasar en esta modalidad (Gros-Salvat, 2018). Asimismo, Rizo-Rodríguez (2020) señala que el estudiante en una modalidad en línea debe fortalecer aspectos como la autogestión del tiempo, autonomía en el aprendizaje, pensamiento crítico y trabajo en equipo, que sirve para su desarrollo integral.

En esta misma línea, el papel del profesorado se ha ido transformando con el paso del tiempo. Cabero (2000) destaca que el docente en la educación debe desempeñarse como diseñador de medios y recursos de aprendizaje, realizando adecuaciones con base a las necesidades del estudiantado, así como la tutorización que se enfoca en el acompañamiento y la orientación de las actividades.

## **Variables asociadas a la competencia socioemocional para la educación en línea**

Diversas investigaciones han identificado que variables sociodemográficas como el sexo y edad influyen en el bienestar emocional en los estudiantes universitarios (Cassaretto-Bardales et al., 2020; Murillo-Muñoz, 2024). En una educación en línea, el capital tecnológico y las actividades realizadas en entornos virtuales surgen como factores relevantes. (Casillas et al., 2016b); Morales-Montes y Martínez-Domínguez, 2022; Loyola-Muñoz et al., 2025).

La literatura señala que el sexo puede impactar en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Estudios como los de Huerta-Cuervo et al. (2024) y Gutiérrez-Nieves (2020) indican que el sexo femenino tiende a mantener mayores niveles de empatía, gestión y expresión de sus estados emocionales; lo que discrepa con lo planteado por Suberviola (2016), menciona que no hay diferencias significativas en edades tempranas sino que se desarrollan con el tiempo, al relacionarnos en ámbitos sociales, educativos y familiares. En ambientes virtuales, aunque las mujeres tienen un mayor desempeño y probabilidades para concluir con éxito los programas en línea, las diferencias en el rendimiento académico no siempre son estadísticamente significativas (García-Ávila, 2024; Bautista-Rodríguez y Gatica-Lara, 2020).

Por otro lado, la edad se encuentra asociado con una alta madurez en las emociones y desarrollo de competencias como la asertividad, empatía y autonomía (Huerta-Cuervo et al., 2024; Sánchez-Gómez et al., 2021). No obstante, estudios como el de Huerta-Cuervo et al. (2022) indican que la única dimensión que mantiene diferencias significativas según la edad fue la empatía, mientras que la regulación y autoeficacia no se encontraron diferencias relevantes. En la educación en línea, la edad puede ser tanto una ventaja como una limitación, dado que los estudiantes que tienen mayor edad tienden a enfrentar responsabilidades más complejas como las familiares y laborales, lo que puede afectar en su motivación en su aprendizaje y su disponibilidad (Bautista-Rodríguez y Gatica-Lara, 2020).

Con respecto al capital tecnológico, este puede determinar el éxito académico en modalidades virtuales, siendo que, a mayor dominio tecnológico, mayor rendimiento y aprendizaje significativo (Cajigal-Molina et al., 2023). Sin embargo, Morales-Montes y Martínez-Domínguez (2022) advierten que el acceso desigual a dispositivos y conectividad refleja brechas económicas, sociales y culturales que condicionan la integración del estudiante a las exigencias digitales actuales.

En la presente investigación, se retoma el constructo de capital tecnológico en su estado objetivado (Casillas-Alvarado et al., 2016b), refiriéndose a la cantidad y tipo de equipos tecnológicos con los que cuenta el estudiante durante su trayecto formativo, con énfasis en el acceso y disponibilidad de dispositivos tecnológicos.

Finalmente, el tipo de actividad que se realiza en las plataformas digitales incide en el desarrollo socioemocional, como las actividades colaborativas que fortalecen la empatía, comunicación asertiva y el bienestar emocional (Loyola-Muñoz et al., 2025). Por otro lado, las actividades autónomas permiten la responsabilidad y organización del estudiante, sin embargo, el no mantener un acompañamiento afectivo puede propiciar un aislamiento, ansiedad y desmotivación, especialmente con estudiantes con dificultades tecnológicas (Córdova-Esparza et al., 2024).

En síntesis, la revisión de la literatura estableció la importancia de las competencias socioemocionales en la educación en línea a nivel superior. Organismos internacionales como la UNESCO (2024) y la OECD (2015), junto con modelos teóricos reconocidos como los propuestos por CASEL (2020), coinciden en que las dimensiones como la autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resiliencia son competencias que permiten el éxito en dicha modalidad.

Dicha postura se justifica por estudios empíricos que documentan una relación entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico, así como la motivación y permanencia en programas en línea (Jolay-Benites y Purizaca-Gallo, 2022; Sinchi-Pacurucu et al., 2024). En esta misma línea, las variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el capital tecnológico, tipo de licenciatura y de actividad realizada en plataformas virtuales se presentan como factores que inciden en dicha relación (Casillas-Alvarado et al., 2016a); Huerta-Cuervo et al., 2024; Loyola-Muñoz et al., 2025).

Estos hallazgos, en conjunto, evidencian la necesidad de seguir desarrollando investigaciones que integren las competencias socioemocionales y las variables sociodemográficas en contextos de educación en línea a nivel superior. Lo anterior justifica el desarrollo de esta investigación, cuyo propósito es precisamente aportar evidencia empírica sobre la percepción de los estudiantes de nivel superior sobre las competencias socioemocionales en una modalidad en línea, y cómo estas variables se relacionan con el éxito o fracaso académico en el contexto latinoamericano.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo partiendo de la problemática de investigación, sustento de la revisión de literatura y el uso de técnicas para la recolección y análisis de los datos (Creswell, 2012). El alcance del estudio es descriptivo y transversal, ya que fue informativo y la recolección de datos se realizó en un momento y tiempo determinado (Cvetkovic-Vega, et al., 2021).

### Participantes

Los participantes son estudiantes del nivel superior de una universidad pública de Mérida, Yucatán, cuya formación académica incluía la gestión de las diversas modalidades de la educación en línea (asincrónica, sincrónica y mixta); la edad de los encuestados se encontraba entre los 18 y 56 años. La selección del muestreo fue tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017) debido a la accesibilidad y criterios de inclusión establecidos.

Sin embargo, se reconoce que la concentración de participantes en un solo programa académico representa una limitación en la representatividad y generalización del estudio, por lo que los resultados deben interpretarse en el contexto específico de la muestra estudiada.

### Instrumento

Para contribuir a los criterios de medición sobre la competencia socioemocional para la educación en línea, se diseñó un cuestionario mediante la adaptación de los cuestionarios e-COM (Cebollero-Salinas et al., 2022) y de Ortiz-Coronel (2024) acerca de las competencias socioemocionales en entornos virtuales.

Después de la revisión de la literatura y del análisis de la estructura conceptual de los instrumentos adaptados, se identificaron dimensiones relacionadas con el constructo de competencia socioemocional abordado en el estudio. Dicho proceso permitió la adaptación de las dimensiones al contexto de la educación en línea en estudiantes de nivel superior, lo que orientó la estructuración del instrumento.

Para efectos de este estudio la competencia socioemocional para la educación en línea se define como el nivel de desarrollo percibido por los estudiantes respecto sus habilidades personales que permiten el gestionar sus emocionales para adaptarse a las demandas de una educación en línea y una interacción afectiva.

El instrumento se estructura en dos apartados, el primero incluye los datos generales y en el segundo se encuentran los 30 enunciados agrupados en seis dimensiones: 1) Autorregulación emocional en línea, 2) Empatía y comunicación asertiva en línea, 3) Resiliencia en línea, 4) Motivación y afectividad en línea, 5) Aprendizaje autónomo y colaborativo en línea, y 6) Competencia digital y gestión de entornos virtuales. Cada dimensión se encontraba integrada por cinco ítems.

Se utiliza una escala tipo Likert, enfocada en el grado de acuerdo o desacuerdo donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Asimismo, el instrumento se validó por cinco jueces expertos, aplicando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) mencionado por Hernández-Nieto (2002) que permite calcular el grado de consenso entre jueces respecto a la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems, dando como resultado un CVC global de 0.94.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante una prueba piloto a 67 estudiantes del nivel superior, al realizar las pruebas de consistencia interna los resultados fueron los siguientes: un Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de 0.930 y un Omega ( $\omega$ ) de 0.933, por los valores obtenidos podemos concluir que el instrumento es confiable (Argimon-Pallás y Jiménez-Villa, 2004).

## **Procedimiento de recolección de datos**

Para recolectar los datos se realizó una sola intervención mediante Google Forms para que los docentes pudieran administrarlos a los estudiantes teniendo en cuenta el muestreo, asimismo, se proporcionó por cuenta propia a estudiantes el link para responder el cuestionario, por ende, se configuró como obligatoria la respuesta a todos los ítems del cuestionario para evitar datos perdidos.

## **Análisis de datos**

Para el análisis de datos se utilizó el programa de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), realizando un análisis descriptivo a través de las frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Para la clasificación de los niveles se utilizó la escala propuesta por Quiñonez-Pech et al. (2023), la cual establece tres niveles: bajo (0–60%), medio (61–80%) y alto (81–100%), y para identificar las competencias más relevantes se utilizó una clasificación en tres categorías: poco significativo, significativo y relevante, basándonos del mismo autor.

Para responder los primeros dos objetivos se sumaron las medias por cada dimensión para posteriormente convertirla en una escala porcentual de 0-100%, esto para que exista una mayor claridad y entendimiento en los resultados, asimismo, para analizar la escala Likert de 4 puntos se sumaron las dos escalas de valoración positiva (de acuerdo y totalmente de acuerdo) para hacer la interpretación de los resultados.

Con respecto al tercer objetivo, se utilizaron pruebas de estadística inferencial no paramétrica, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para realizar el análisis de las diferencias según el sexo de los participantes, por otro lado, las variables edad, capital tecnológico y las actividades realizadas en los entornos virtuales, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

El estudio siguió los principios éticos de investigación, manteniendo el consentimiento informado y la voluntariedad de los participantes, incluido al enviar el cuestionario en línea, así como el anonimato, puesto que no se incluyó los datos personales que pudieran identificar a los participantes (American Educational Research Association [AERA], 2011).

## **RESULTADOS**

### **Datos sociodemográficos de los participantes**

La muestra del estudio estuvo conformada por 101 estudiantes, de los cuales 62.4% fueron mujeres, el 36.6% hombres y el 1% prefirió no especificarlo. El rango de edad predominante fue de 19 a 22 años (78.2%), seguido del grupo de 23 a 26 años (15.8%) y mayores de 26 años (5.9%) (tabla 1).

Como se observa en la tabla, participaron estudiantes de ocho programas académicos, la mayor proporción de encuestados pertenecen a la Licenciatura en Educación (62.4%) seguida de Contaduría (13.9%) y Educación virtual (8.9%), la menor representación se encontró en Economía (1%). En este sentido, en el capital tecnológico, la mayoría de los estudiantes (97%) reportaron contar con teléfono y con computadora (93.1%), los resultados indican que gran parte de los estudiantes cuentan con las herramientas tecnológicas básicas para su desempeño en una modalidad en línea.

**Tabla 1**  
Variables sociodemográficas de los estudiantes de nivel superior

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	63	62.4%
	Hombre	37	36.6%
	Prefirió no responder	1	1%
Edad	De 19 a 22 años	79	78.2%
	De 23 a 26 años	16	15.8%
	Más de 26 años	6	5.9%
Licenciatura	Administración	6	5.9%
	Educación	63	62.4%
	Contaduría	14	13.9%
	Psicología	4	4%
	Educación virtual	9	8.9%
	Enseñanza del Idioma Inglés	2	2%
	Economía	1	1%
	Mercadotecnia	2	2%
Capital tecnológico	Tableta	40	39.6%
	Computadora	94	93.1%
	Teléfono	98	97%
	Consola	15	14.9%

Nota: Los porcentajes del capital tecnológico no suman el 100% ya que los participantes podían seleccionar más de una opción.

Fuente: Elaboración propia

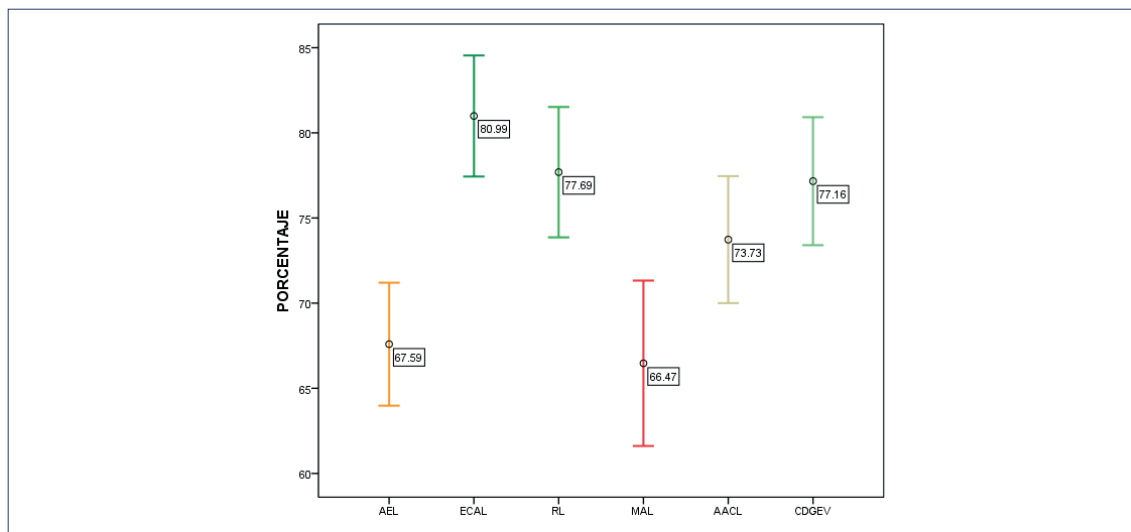
## Nivel de competencia socioemocional para la educación en línea de acuerdo con la percepción de los estudiantes

Para dar respuesta al primer objetivo específico del estudio, se realizó un análisis descriptivo de las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea. Los resultados muestran que las dimensiones presentan valores entre un 66.47% y 80.99%, lo que indica que, en general, los estudiantes perciben un nivel medio de desarrollo en dichas competencias (figura 1).

En la figura se observa que todas las dimensiones se ubican en un nivel medio, la dimensión con mayor porcentaje fue Empatía y comunicación asertiva *en línea* (80.99%) y la dimensión menos valorada fue Motivación y afectividad *en línea* con 66.47%, seguidamente de la Autorregulación emocional en línea con 67.59%.

**Figura 1**

Percepción de los estudiantes universitarios sobre la competencia socioemocional para la educación en línea.



Elaboración propia

La dimensión de empatía y comunicación asertiva en línea está integrada por 5 ítems, cuatro de los cuales se encuentran en un nivel alto respecto al acuerdo agrupado (suma de las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo), sin embargo el ítem “Siento motivación y apoyo al interactuar en línea con mis compañeros/as y docentes” se encuentra en un nivel medio (75,5%), lo que indica que desde la visión de los estudiantes es necesario priorizar el acompañamientos entre los agentes educativos en un entorno virtual, al igual que incrementar dinámicas que fomenten el interés en los estudiantes.

Por su parte, la dimensión de motivación y afectividad en línea se mantiene en un nivel medio, los ítems con mayor puntaje son “Cuando aprendo de manera autónoma en línea me siento entusiasta” (78,2%) y “Siento animo al participar activamente en mis clases virtuales” (75,3%), lo que sugiere que los estudiantes consideran que el interés en la construcción de su aprendizaje en una modalidad en línea es necesario. De esta manera, el único ítem que mantiene un nivel bajo es “Siento una conexión emocional con mis docentes y compañeros/as durante las clases virtuales” (52,5%) en la escala alta, lo que indica que fomentar aspectos de acompañamiento emocional en el estudiantado podría propiciar la participación y la motivación en sus clases virtuales.

En la dimensión de autorregulación emocional en línea de los cinco ítems que lo conforman, el ítem que presentó un nivel bajo fue “Soy capaz de concentrarme en mis clases en línea, incluso si tengo distracciones externas” (50,5%), lo que puede sugerir fortalecer estrategias en el manejo adecuado de las emociones y aspectos de concentración en el estudiantado. Los ítems que presentaron el mayor nivel de acuerdo en la escala alta fueron “Puedo identificar fácilmente como me siento durante las clases en línea” con 88,1%, y “Antes de responder en foros o chats, suelo reflexionar sobre el impacto de mis palabras” (86,1%), esto puede indicar que los estudiantes reconocen sus estados emocionales y esto les permite actuar respetuosamente con los docentes y compañeros en la educación en línea.

## Competencias socioemocionales que los estudiantes de nivel superior consideran más relevantes para enfrentar los retos de la educación en línea

Con respecto al segundo objetivo del estudio, los resultados muestran que las dimensiones que concentran mayor valor relativo clasificándose en relevantes fueron la empatía y comunicación asertiva en línea (48,5%) seguida de competencia digital y gestión de entornos virtuales (43,6%) y resiliencia en línea (41,6%), lo que indica una percepción positiva en las competencias que permiten al estudiante relacionarse y comunicarse adecuadamente con los agentes educativos en una modalidad en línea, lo que ayuda en el afrontamiento de los retos provenientes de la modalidad (tabla 2).

**Tabla 2**

*Estatus de las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea*

Dimensión	Estatus		
	Relevante%	Significativo%	Poco significativo%
Autorregulación emocional en línea	19.8	38.6	<b>41.6</b>
Empatía y comunicación asertiva en línea	<b>48.5</b>	37.6	13.9
Resiliencia en línea	<b>41.6</b>	38.6	19.8
Motivación y afectividad en línea	27.7	31.7	<b>40.6</b>
Aprendizaje autónomo y colaborativo en línea	32.7	<b>43.6</b>	23.8
Competencia digital y gestión de entornos virtuales	<b>43.6</b>	35.6	20.8

Fuente: Elaboración propia

La dimensión de aprendizaje autónomo y colaborativo en línea (43.6%) es la única que se encuentra en un estatus significativo, esto sugiere que los estudiantes perciben necesario estas competencias en la educación en línea. No obstante, es necesario propiciar que los estudiantes construyan su propio aprendizaje, manteniendo un rol crítico y reflexivo, aspectos que permite el éxito en un entorno virtual de aprendizaje.

Con respecto a las dimensiones percibidas como poco significativas fueron la autorregulación emocional en línea (41,6%) y motivación y afectividad en línea (40,6%), los datos sugieren enfocarnos en el interés y en los estados emocionales del estudiantado, brindando herramientas de acompañamiento emocional que permita la adecuada gestión de las emociones. También es importante la adaptación en las estrategias pedagógicas que capten la atención de los estudiantes favoreciendo el interés y la participación.

## Relación entre el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea con la variable sexo

En las seis dimensiones participantes los valores de significancia (p) se encuentran mayor a 0.05, lo que sugiere que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo respecto al nivel de competencia socioemocional en una educación en línea, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**

Comparación de variables sexo, con las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea.

Dimensiones	U	p
Autorregulación emocional	973	0.135
Empatía y comunicación asertiva	1155	0.839
Resiliencia	1119	0.643
Motivación y afectividad	1104	0.571
Aprendizaje autónomo y colaborativo	1170	0.921
Competencia digital y gestión de entornos virtuales	1163	0.881

Fuente: Elaboración propia

Esto puede sugerir que el nivel perceptivo en las seis dimensiones (autorregulación emocional, empatía y comunicación asertiva, resiliencia, motivación y afectividad, aprendizaje autónomo y colaborativo, competencia digital y gestión de entornos virtuales) son similares entre los participantes del estudio.

### Relación entre el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea con las variables edad, capital tecnológico y actividad en los entornos virtuales (EV)

La variable edad presentó una relación inversamente proporcional moderada respecto a la dimensión Aprendizaje autónomo y colaborativo (-0.297\*\*), indicando que a mayor edad existe un menor desarrollo en las actividades que involucran un aprendizaje autónomo y colaborativo dentro de una educación virtual, los datos se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4**

Relación de las variables edad, capital tecnológico y actividad en los entornos virtuales (EV) entre las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea.

Dimensiones	Variables		
	Edad	Capital Tecnológico	Actividad en los EV
Autorregulación emocional	-0.138	-0.122	0.036
Empatía y comunicación asertiva	-0.019	0.028	0.089
Resiliencia	-0.159	-0.071	0.155
Motivación y afectividad	-0.138	-0.082	0.097
Aprendizaje autónomo y colaborativo	-0.297**	-0.090	0.146
Competencia digital y gestión de entornos virtuales	-0.050	-0.079	0.111

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la variable capital tecnológico mostró una correlación negativa de baja intensidad en seis de las dimensiones valoradas, lo que implica que a menor adquisición de tecnología se apoya al desarrollo de la competencia socioemocional. Por otra parte, la variable actividad en los entornos virtuales evidenció una relación positiva, aunque de baja intensidad, siendo que, al ir aumentando el uso de las plataformas digitales (interactividad) se fortalece también la competencia socioemocional.

## DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran un nivel medio de desarrollo en todas las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea, lo que indica que los estudiantes cuentan con habilidades emocionales básicas para desarrollarse en modalidades en línea, sin embargo, aún existen áreas de oportunidad para su fortalecimiento. Estos hallazgos coinciden con lo mencionado por Caipo-Chu y Chu-Campos (2024) quienes señalan que el desarrollo de las competencias socioemocionales son un reto para los procesos de adaptación educativa, especialmente cuando se necesita integrar habilidades técnicas y emocionales.

De esta manera, la dimensión de Empatía y comunicación asertiva fue la que obtuvo un mayor nivel de desarrollo (80,99%) y de relevancia (48,5%), estos resultados coinciden con lo reportado por Huerta-Cuervo et al. (2024) en su estudio aplicado a estudiantes del Instituto Politécnico Nacional, donde el 83,2% de los participantes mostró mayores niveles de empatía y colaboración, lo que facilitó la interacción en los entornos virtuales de aprendizaje y el trabajo colaborativo. La relación entre ambos resultados indica que la empatía es una de las competencias socioemocionales más consolidadas en los estudiantes de educación superior que cursan programas en modalidades virtuales en el contexto mexicano.

En esta misma línea, la dimensión de motivación y afectividad fue la percibida como menos desarrollada (66,47%) y como poco relevante (40,6%), siendo el ítem enfocado en la conexión emocional con docentes y compañeros durante las clases virtuales con el porcentaje más bajo, lo que coincide con lo expuesto por Quiñonez-Pech et al. (2018), quienes plantean que el uso de la afectividad en los entornos virtuales permite que los estudiantes experimenten una motivación y tranquilidad en su proceso formativo. La ausencia en la conexión emocional entre los agentes educativos podría desencadenar desmotivación y eventualmente convertirse en abandono escolar, tal como mencionan Santander-Salmon y Schreiber-Parra (2022), quienes señalan que los aspectos emocionales impactan de manera significativa en el desempeño académico del estudiante durante su experiencia en los entornos virtuales de aprendizaje.

Asimismo, la autorregulación emocional se ubicó en el segundo nivel más bajo (67,59%), siendo clasificada como poco significativa por el 41,6% del estudiantado, este resultado se relaciona con lo planteado por Gros-Salvat (2018) quien destaca que la autorregulación es una competencia fundamental para el éxito en los entornos virtuales, en este sentido, los niveles obtenidos podrían indicar un área de oportunidad en el fortaleci-

miento de esta competencia en el estudiantado universitario que cursa modalidades asincrónicas, sincrónicas y mixtas, donde se requiere un mayor grado de gestión emocional y de aprendizaje.

Con respecto al tercer objetivo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las seis dimensiones ( $p > 0.05$ ), lo que contrasta con Huerta et al. (2024) y Gutiérrez (2020), quienes identificaron diferencias de género en la expresión emocional y empatía, aunque coincide con García (2024), quien menciona que en los entornos virtuales no siempre se alcanzan diferencias evidentes estadísticamente. En lo referente a la edad, se encontró una correlación inversa moderada y significativa con el aprendizaje autónomo y colaborativo (-0.297), lo que indica que el estudiantado de mayor edad percibe menor desarrollo en esta competencia, posiblemente asociado a las responsabilidades laborales y familiares (Bautista-Rodríguez y Gatica-Lara, 2020).

En el capital tecnológico y la actividad en entornos virtuales, las dos variables demostraron relaciones de baja intensidad sin significancia estadística, lo primero sugiere que al tener un mayor manejo tecnológico no garantiza un mayor desarrollo en aspectos socioemocionales (Morales-Montes y Martínez-Domínguez, 2022), por su parte, la relación positiva en la actividad digital es congruente con lo mencionado por Loyola-Muñoz et al. (2025) que mencionan que las actividades realizadas en entornos virtuales influyen positivamente en el desarrollo socioemocional.

## CONCLUSIÓN

Este estudio permitió reconocer las percepciones sobre la competencia socioemocional en el estudiantado de licenciatura de una universidad pública de Mérida, Yucatán, específicamente en estudiantes que han cursado alguna modalidad de la educación en línea (asincrónica, sincrónica, mixta). En términos generales, se encontraron niveles medios de desarrollo y relevancia, lo que evidencia que los estudiantes experimentan las competencias socioemocionales en su proceso formativo, no obstante, se encuentran competencias que se pueden fortalecer como la motivación, afectividad y autorregulación.

En este sentido, las competencias que mantuvieron un nivel de percepción alto tanto en el desarrollo como relevancia fueron la empatía y comunicación asertiva en línea, lo que sugiere que los estudiantes consideran necesario practicar estas competencias en su proceso formativo en una educación en línea, con el fin de mantener una buena comunicación y comprensión con todos los agentes educativos. Asimismo, la competencia digital y gestión de entornos virtuales, al igual que la resiliencia presentaron un nivel medio de desarrollo y relevancia, obteniendo los mayores puntajes respecto a la percepción del estudiantado, destacando la necesidad que son los conocimientos y el manejo de la tecnología para afrontar los obstáculos que surgen por la naturaleza del tipo de educación.

En relación con las variables sociodemográficas, no se encontró diferencias estadísticamente significativas según el sexo siendo que el desarrollo de las competencias socioemocionales no depende de las características del género del estudiantado. No obstante,

la edad mostró una relación con el aprendizaje autónomo y colaborativo, lo que indica la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de estas competencias en estudiantes con mayor rango de edad.

Los resultados de este estudio permiten visibilizar la integración de las competencias socioemocionales como un factor indiscutible dentro de los procesos formativos en línea en la educación superior, evidenciando la necesidad de seguir impulsando estrategias que consideren el bienestar emocional de los alumnos, así como el éxito académico en los entornos virtuales. Por ello, la principal aportación de este estudio se enfoca en proporcionar evidencia empírica sobre la percepción de las competencias socioemocionales en estudiantes de educación superior, que se desempeñan en las diversas modalidades de la educación en línea, esto contribuye al conocimiento de los factores que impactan en el desarrollo socioemocional y el éxito académico en entornos virtuales.

A pesar de los aportes que brinda el estudio, es relevante reconocer algunas limitaciones, como la modificación de las condiciones previstas de la muestra debido a cambios en el acceso a los participantes, asimismo como la aplicación del cuestionario fue en modalidad virtual, esto pudo limitar la cantidad de respuestas.

Para futuras investigaciones se recomienda implementar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer la motivación del educando en la educación en línea, para ello, se sugiere el diseño de actividades creativas e innovadoras que se adapten a los intereses de los estudiantes. Así como mantener en constante actualización y capacitación a los docentes en el desarrollo de competencias socioemocionales y en el acompañamiento emocional con la finalidad de generar un mayor acercamiento afectivo dentro de una educación mediada por la tecnología, esto podría favorecer la conexión emocional entre los agentes educativos, incrementar la motivación del estudiantado y contribuir en su permanencia académica.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Chealsea-Isabel Pool-Maldonado:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

**Sergio-Humberto Quiñónez-Pech:** Administración del proyecto; Análisis formal; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

**Jesús-Alejandro Aguilar-Reyes:** Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Metodología; Software; Supervisión; Visualización.

## CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés, económico ni de otra naturaleza, que haya podido influir en los resultados o en la interpretación de los hallazgos presentados en este artículo.

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

El estudio siguió los principios éticos de investigación, manteniendo el consentimiento informado y la voluntariedad de los estudiantes; asimismo, se mantuvo el anonimato, puesto que no se incluyeron datos personales que pudieran identificar a los participantes.

## FINANCIACIÓN

Este trabajo no contó con financiación específica de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin ánimo de lucro.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los conjuntos de datos generados y analizados durante este estudio no están disponibles públicamente debido a consideraciones éticas y de confidencialidad, pero pueden solicitarse al autor de correspondencia mediante una solicitud razonable

## REFERENCIAS

- Altamirano-Pazmiño, M., & Naranjo-Armijo, F. (2022). Educación en línea: Evolución, beneficios y expectativas. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 542–555. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4088>
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. [https://www.aera.net/Portals/38/docs/About\\_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Argimon-Pallás, J. M., & Jiménez-Villa, J. (2004). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.
- Asanza-Capa, N. B. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20–31. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>
- Bautista-Rodríguez, G., & Gatica-Lara, F. (2020). Factores relacionados con el rendimiento académico en una carrera técnica en salud impartida en línea. *Investigación en Educación Médica*, 9(33), 89–97. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19177>
- Beltrán-Baquerizo, G. E., Amaiquema-Márquez, F. A., & López-Tobar, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316–321. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1425/1413>
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), 74–92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

- Cabero, J. (2000). La formación virtual: principios, bases y preocupaciones. En R. Pérez (Coord.), *Redes, multimedia y diseños virtuales* (pp. 83–102). Universidad de Oviedo.
- Caipo-Chu, L. L., & Chu-Campos, L. B. (2024). Perspectivas históricas de las competencias socioemocionales en la Educación Superior: Un análisis crítico e interdisciplinario. *Clío: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (8), 105–116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598369>
- Cajigal-Molina, E., Herrera-Sánchez, S. del C., Salinas-Padilla, H. A., & Díaz-Perera, J. J. (2023). Capital tecnológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios migrantes de modalidad educativa por pandemia de COVID-19. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 10(20), 1–12. <https://doi.org/10.29057/esat.v10i20.10573>
- Camián-Acosta, N. L. (2023). Desafíos de la educación virtual: análisis de los factores que influyen en el abandono de los estudios en línea. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1531–1542. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.702>
- Casillas-Alvarado, M. A., Ramírez-Martinell, A., & Ortega-Guerrero, J. C. (2016a). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 151–175. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732016000100151](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100151)
- Casillas-Alvarado, M. Á., Ramírez-Martinell, A., & Ortiz-Méndez, V. (2016b). *Capital tecnológico y competencia digital: una mirada desde la educación media superior*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2013/11/1750.pdf>
- Cassaretto-Bardales, M., Martínez-Uribe, P., & Tavera-Palomino, M. (2020). Aproximación a la salud y bienestar en estudiantes universitarios: importancia de las variables sociodemográficas, académicas y conductuales. *Revista de Psicología*, 38(2), 499–528. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.006>
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Social networks, emotions, and education: Design and validation of e-COM, a scale of socio-emotional interaction competencies among adolescents. *Sustainability*, 14(5), 2566. <https://doi.org/10.3390/su14052566>
- Chica-Chica, L., León-Zambrano, B., & Carvajal-Rivadeneira, D. (2023). Aprendizaje colaborativo para favorecer las competencias emocionales. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 703–713. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5459>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Marco de SEL de CASEL* [Archivo PDF]. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Córdova-Esparza, D. M., Romero-González, J. A., López-Martínez, R. E., García-Ramírez, M. T., & Sánchez-Hernández, D. C. (2024). Desarrollo de competencias digitales docentes mediante entornos virtuales: una revisión sistemática. *Apertura*, 16(1), 142–161. <https://doi.org/10.32870/ap.v16n1.2489>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa-López, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179–185. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

- Fernández-Morales, K., & Vallejo-Casarín, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 29–39. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Fernandez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Fernandez.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Guía de inclusión con empatía*. UNICEF Ecuador.
- Galán-Muros, V., Roser-Chinchilla, J., & Hsiung, N. (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior*. Serie Breves informes sobre los ODS, Objetivo 3. UNESCO IESALC.
- García-Ávila, S. (2024). Diferenciación por sexo en el desempeño académico en educación virtual. En E. M. Ruiz-Castillo, P. Guajardo-Figueroa, & S. Meléndez-Rodríguez (Coords.), *Transformación del conocimiento a través de la investigación en educación* (pp. 91–101). Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente.
- Gros-Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gutiérrez-Nieves, A. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17–33. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. BookSurge Publishing.
- Huerta-Cuervo, R., Ramírez-Solís, M. E., & Vela-Ibarra, C. A. (2024). Evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media superior y superior. *Innovación Educativa*, 24(94), 36–53. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1665-26732024000100036](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1665-26732024000100036)
- Huerta-Cuervo, R., Suárez-Téllez, L., Luna-Acevedo, V. H., Ramírez-Solís, M. E., Vela-Ibarra, C., & Ávila-García, G. (2022). The socio-emotional competencies of high school and college students in the National Polytechnic Institute (Mexico). *Social Sciences*, 11(7), 278. <https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- Jolay-Benites, J. A., & Purizaca-Gallo, A. V. (2022). Las competencias socioemocionales de los estudiantes en la educación virtual. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 160–175. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4067>
- Loyola-Muñoz, J. P., Soria-Pérez, Y. F., & Nagamine-Miyashiro, M. M. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje y su eficacia en el éxito académico y emocional de los universitarios: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), e601036. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15313562>
- Manrique-Villacencio, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/21174038/lileya-manrique-el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia.pdf>
- Medina-Mayagoitia, N. I. (2010). La comunicación educativa y su aplicación en línea. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 28–35. <https://apertura.cugdl.udg.mx/index.php/apertura/article/view/139>

- Morales-Montes, M. D., & Martínez-Domínguez, N. D. (2022). La desigualdad como norma: los capitales tecnológicos de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 51(204), 23–41. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2276>
- Murillo-Muñoz, J. (2024). El bienestar subjetivo de estudiantes universitarios explicado por variables psicológicas y sociodemográficas. *Psykhē*, 33(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22557>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills* (OECD Skills Studies). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos de ansiedad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>
- Ortiz-Coronel, D. (2024). Competencias socioemocionales en entornos virtuales: habilidades no cognitivas y evaluación en post pandemia. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 5(1), 74–85. <https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art5>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Patiño-Domínguez, H. A. M. (2024). Competencias emocionales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), IX–XIII. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.e105>
- Pinto-Santuber, C., Bravo-Molina, M., Ortiz-Salgado, R., Jiménez-Gallegos, D., & Faouzi-Nadim, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 965–986. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/54>
- Quiñonez-Pech, S. H. (2025). Autopercepción de la competencia para la educación en línea en docentes del nivel superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2508>
- Quiñonez-Pech, S. H., Ruiz-del Hoyo-Loeza, E., & Zapata-González, A. (2023). Retos en el desarrollo de la competencia digital en docentes de secundaria. *Apertura*, 15(1). <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2272>
- Quiñonez-Pech, S. H., Zapata-González, A., & Canto-Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195–224. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Rizo-Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Salas, Z., & Maguiña, J. (2021). Alfabetización emocional y experiencias virtuales de aprendizaje en estudiantes de las instituciones educativas del nivel primaria. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 807–831. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3858>

- Sánchez-Valtierra, J. A. (2023). Redefiniendo la formación socioemocional dentro del contexto del bachillerato en línea en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(29), 1–15. <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/90980/79557>
- Sanchez-Gomez, M., Cerisuelo-Tirado, M., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de psicología: diferencias entre el primer y el último curso. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 9–16. <https://doi.org/10.18359/ravi.5015>
- Santander-Salmon, E. S., & Schreiber-Parra, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095–4106. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378)
- Sinchi-Pacurucu, V. Y., Morillo-Revelo, W. P., López-Velasco, J. E., Maldonado-Palacios, I. A., & Vizcaíno-Zúñiga, P. I. (2024). Evaluación de impacto de plataformas de aprendizaje en línea en el rendimiento académico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 727–739. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1912>
- Suberviola, I. (2016). Diferencias en competencias emocionales desde la variable género. En M. del C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez-Linares, M. del M. Molero-Jurado, M. del M. Simón-Jurado, A. B. Barragán-Martín, A. Martínez-Martos, & M. Sisto (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 281–285). ASUNIVEP.
- Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, & M. Trech (Comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción* (pp. 21–35). Homo Sapiens / FLACSO Argentina.
- Tarazona-Meza, A. K., Zambrano-Aguay, M. D., Ormaza-Cevallos, M. G., & Rezabala-Zambrano, P. F. (2018). Estimación de la resiliencia en los estudiantes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/03/resiliencia-estudiantes.html>
- Tuz-Sierra, M. A., García-Reyes, L., Estrada-Carmona, S., & Pérez-Aranda, G. I. (2024). Características de resiliencia en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6213–6226. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11043](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11043)
- Vonderwell, S., & Savery, J. (2004). Online learning: Student role and readiness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 38–42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101894>



## Revista Panamericana de Pedagogía

# 42

### 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 43 (enero - junio de 2027)

Fecha de cierre: 15 de mayo de 2027

#### ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>