

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



Revista Panamericana de Pedagogía

40

REVISTA SEMESTRAL/ julio-diciembre, 2025

ISSN1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
Número 40, julio-diciembre, 2025
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. 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.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA.

Año 24, número 38, julio-diciembre 2024, 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, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55548216 84.

Correoelectrónico: mx_revistadepedagogia@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, código postal 03920, Ciudad de México .

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.

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

ISSN: 1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

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

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Revista Panamericana de Pedagogía

40

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

José-Alfonso Jiménez-Moreno
Gerardo Bolaños-Arias
Rodolfo Rochín-Hernández
Maritza Curz-Atayde
Donny-Amilcar Intriago-Zambrano
Leidy Huatatoca-Chimbo
Nicolás Vasconcellos
Odette Martínez Pérez
Luz-Mery Fernández-Narváez
Diego-Mauricio Barrera-Quiroga
Silvia Saborío-Taylor
Alejandra Álvarez-Chaves
Stephanie Valdivia-Durán
Diana Otero-Solis
Pedro Sánchez-Escobedo
Ivonne-Valeria Domínguez-Delgado
Karina-Paola García-Mejía
Luisa-Josefina Alarcón-Neve
Darling Inostroza-Fuentes
Francisca Torres-Moreno
Magdalena Vera-Jackson
Pamela Castillo-Mardones
Briselda-Noemí Ramos-Ramírez
Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos

CONTENIDO

Prevención en el uso de drogas. Una mirada desde el bachillerato

José-Alfonso Jiménez-Moreno, Gerardo Bolaños-Arias

Uso de herramientas tecnológicas de Apple para mejorar el aprendizaje y motivación de estudiantes chinos de cursos avanzados de Biología

Rodolfo Rochín-Hernández, Maritza Cruz-Atayde

ABP como fortalecedor del conocimiento en materias básicas de la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro

Donny-Amilcar Intriago-Zambrano, Leidy Huatatoca-Chimbo, Nicolás Vasconcellos, Odette Martínez Pérez

La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente

Luz-Mery Fernández-Narváez, Diego-Mauricio Barrera-Quiroga

Estrategias didácticas para fomentar la participación activa en entornos virtuales mediante paisajes de aprendizaje

Silvia Saborío-Taylor, Alejandra Álvarez-Chaves, Stephanie Valdivia-Durán

Manejo escolar de problemas emocionales en alumnos de educación primaria: una revisión sistemática de 2014-2024

Diana Otero-Solis, Pedro Sánchez-Escobedo

Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura

Ivonne-Valeria Domínguez-Delgado

Desarrollo de la escritura de investigación en el posgrado

Karina-Paola García-Mejía, Luisa-Josefina Alarcón-Neve

Experiencias docentes respecto al abordaje del consumo de drogas en establecimientos educativos secundarios

Darling Inostroza-Fuentes; Francisca Torres-Moreno; Magdalena Vera-Jackson; Pamela Castillo-Mardones

Inclusión y cultura de paz en la universidad: percepciones de estudiantes en contexto de violencia delictiva

Briselda-Noemí Ramos-Ramírez; Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos



Prevención en el uso de drogas. Una mirada desde el bachillerato

Drug use prevention: A look from high school

José-Alfonso Jiménez-Moreno; Gerardo Bolaños-Arias

✉ **José-Alfonso Jiménez-Moreno**

UNAM, México

<https://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

alpsic@gmail.com

Gerardo Bolaños-Arias

CBTIS41, México

<https://orcid.org/0000-0002-2785-8969>

gerabolanos@gmail.com

Recibido: 10 - 02 - 2025

Aceptado: 11 - 03 - 2025

Publicado: 31 - 03 - 2025

Cómo citar este texto:

Jiménez-Moreno, J. A., & Bolaños-Arias, G. (2025). Prevención en el uso de drogas. Una mirada desde el bachillerato. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3387. <https://doi.org/10.21555/rpp.3387>

Resumen

El artículo presenta una investigación sobre la perspectiva de estudiantes de bachillerato tecnológico en México respecto al uso de drogas. A partir de la implementación del programa de prevención de alcance nacional “Si te drogas, te dañas”, el artículo muestra la perspectiva estudiantil respecto a las drogas a través de la expresión libre de su opinión sobre este tema. Se muestran los resultados de diez estudiantes, quienes expresan críticas interesantes sobre los factores económicos asociados al consumo de drogas, su regulación, causas del consumo, los propósitos en el uso de drogas, así como efectos y situaciones personales. Se concluye la relevancia de considerar la perspectiva estudiantil sobre el consumo de drogas como medio de robustecimiento de programas de prevención; sobre todo frente al creciente consumo de sustancias en la población adolescente.

Palabras clave: Prevención de adicciones; Educación media superior; Consumo de sustancias; Educación para la salud.

Abstract

The article presents a research on the perspective of high school students in Mexico regarding drug use. Based on the implementation of the nationwide prevention program “If

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



you take drugs, you get hurt,” the article shows the student perspective regarding drugs through the free expression of their opinion on this topic. The results of ten students are shown, who express interesting criticisms about the economic factors associated with drug use, its regulation, causes of consumption, purposes in drug use, as well as effects and personal situations. The article concludes the relevance of considering the student perspective on drug use as a means of strengthening prevention programs; especially in the face of the growing consumption of substances in the adolescent population.

Keywords: Addiction prevention; Higher secondary education; Substance use; Health education.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, el consumo de drogas es un importante problema de salud; en particular, la región latinoamericana es uno de los espacios de mayor registro en el consumo de sustancias (Chamorro et al., 2024). Esta es una situación relevante, debido a las graves consecuencias que tiene para las personas, desde la más evidente, enfocada en la salud, hasta cuestiones de índole social, económica y de seguridad asociadas a este problema (Mendoza-Bonoso y Zambrano-Intriago, 2017).

El consumo de drogas es un problema amplio, y también complejo, sobre todo considerando que el consumo inicia en edades tempranas, particularmente en la adolescencia (Pulido-Rull, 2019; Uribe-Alvarado, 2011). El consumo por parte de la población joven reafirma la necesidad de velar por su atención, pero, sobre todo, por su prevención; ya que, como asunto de salud, los gobiernos, en conjunto con organismos transnacionales, han buscado y formulado políticas y acciones orientadas a la prevención y disminución de esta situación (Chamorro et al., 2024). En el caso de México, el consumo de drogas inicia, en promedio, a los 13 años de edad (SEP, 2023).

En México, el problema del consumo de sustancias en adolescentes es grave, no solo debido a la delicada situación respecto a la edad en la cual comienza el consumo, sino también por las consecuencias de salud y sociales que implica. La información más reciente al respecto que muestra el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), indica que, en el año 2021, un total de 3.260 adolescentes fueron imputados con delitos por narcomenudeo, el 90% de estos casos fueron por consumo. Por su parte, de acuerdo con información de la Secretaría de Salud (2016), 6.4% de los adolescentes mexicanos ha consumido drogas alguna vez en su vida.

El problema en la población adolescente mexicana es grave con un crecimiento año con año (INEGI, 2023), por lo que lo convierte en un tema de salud que es urgente atender y en el que la prevención cumple un rol importante. Al respecto, la implementación de programas de prevención no es un tema nuevo, incluso desde los años ochenta se han realizado diversos programas para la prevención del consumo de drogas, que han procurado abordar numerosos aspectos asociados con el incremento del consumo, tales como: estrés, ansiedad, control de impulsos y violencia (Arellanez-Hernández y Cortés-Flores, 2018).

Bajo esta problemática, en el año 2023 en México, la la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció un programa preventivo respecto al consumo en adolescentes de educación media superior, titulado “Si te drogas, te dañas”. Dicho programa establece una serie de actividades orientadas a informar a estudiantes sobre los riesgos de las diversas drogas, además de promover la implementación de actividades con el apoyo de la comunidad docente. Dada la relevancia de fomentar la comprensión de este problema y las acciones derivadas de programas como el llamado “Si te drogas te dañas”, el presente artículo muestra una investigación derivada de su implementación en una escuela de bachillerato tecnológico, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 41 (CBTIS 41), ubicado en Ensenada, Baja California, al noroeste de México. Posterior a una actividad de sensibilización en el marco del programa, se solicitó a las y los estudiantes de un grupo de primer semestre la exposición de su visión sobre las drogas dentro de sus contextos. De esta manera, el presente artículo presenta la perspectiva de estudiantes respecto al consumo de drogas. Se pretende que los resultados aporten al conocimiento de la perspectiva de las y los adolescentes respecto a las drogas, así como abonar a la reflexión sobre los programas de prevención, so pretexto de la implementación del programa en cuestión. Para lograr esta intención se exponen algunas experiencias en materia de prevención que muestra la literatura; posteriormente se describe el programa “Si te drogas te dañas”, con ello se describe la estrategia metodológica utilizada, los resultados y las conclusiones derivadas del ejercicio.

PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN POBLACIÓN ADOLESCENTE

La literatura ofrece una diversidad de experiencias relacionadas con diferentes propuestas para la prevención de esta problemática; sin embargo, el establecimiento de rutas específicas es complicado, debido a que las causas del consumo y la manera en que el problema se presenta no puede ser generalizado de forma determinada, ya que el contexto tiene gran incidencia en ello (Uribe-Alvarado et al., 2011). Adicionalmente, algunos organismos internacionales proveen orientaciones al respecto; por ejemplo, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2002), establece que las escuelas son agentes relevantes en la prevención del uso de drogas y, si bien, no son responsables del cambio del comportamiento estudiantil, sugiere que los programas consideren elementos tales como:

- a) la educación es el principio rector para la prevención del consumo;
- b) se requiere de un entorno seguro y de apoyo por parte de la comunidad escolar;
- c) deben planificarse estrategias para que todos los miembros de la comunidad participen en la prevención;
- d) el personal debe formarse y capacitarse adecuadamente;
- e) se debe contar con el apoyo de las familias de las y los jóvenes;
- f) es necesario implementar mecanismos para la revisión continua de las estrategias.

Independientemente de la influencia del contexto como elemento potenciador del consumo, los espacios escolares se consideran como valiosos como parte de la estrategia de prevención de adicciones (Arellanez-Hernández y Cortés-Flores, 2018; Ortega-Salazar et al.,

2005); ello debido a su condición clave dentro de la formación valoral en la etapa adolescente (Bautista, 2013). Incluso, en muchas ocasiones, el consumo de drogas en adolescentes puede estar influenciado por contextos de desintegración familiar y violencia doméstica; en casos de esta naturaleza, la escuela puede ser el único espacio de seguridad y de desarrollo para adolescentes expuestos a este tipo de problemáticas (Pulido-Rull et al., 2019).

Frente a un problema tan grave como este, así como la relevancia de la escuela y las comunidades educativas dentro de la formación orientada hacia la prevención, la literatura muestra ejercicios de programas enfocados en el desarrollo de habilidades para la vida, con el fin de hacer frente a situaciones de riesgo de consumo: toma de decisiones, comunicación interpersonal, asertividad y manejo de emociones (Pulido-Rull et al., 2019). Bajo esta intención, la idea no es solo brindar información sobre lo que son las drogas, así como sus consecuencias, sino buscar que desarrollen habilidades para enfrentar contextos llenos de riesgo de consumo; considerando que desde la escuela sería muy complicado intervenir en la modificación de los contextos de las y los estudiantes (Castro y Medina, 2017); es decir, lo relevante es desarrollar habilidades en la juventud, de tal manera que puedan hacer frente a contextos de riesgo, evitando así el consumo de sustancias.

Tomando en cuenta estas consideraciones sobre el problema de consumo de sustancias, y la relevancia de tomar en cuenta a los espacios de formación para la prevención, la literatura nos muestra diversos ejemplos de programas de prevención en adolescentes en contextos escolares. Pulido Rull et al. (2019) establecieron un programa de formación en escuelas de la capital de México, enfocada al desarrollo de habilidades para la vida. Como resultado se observó que la formación implementada presentó cambios estadísticamente significativos en el consumo de marihuana; en particular resaltan la necesidad de apoyar a las y los adolescentes en la inoculación de estrés, ya que el estresarse que pareciera ser un potenciador del consumo.

Por su parte, Castro y Medina (2017), desarrollaron un programa de prevención en el estado de Jalisco, en la zona centro de México. La intervención se enfocó en generar hábitos de vida saludables. De esta experiencia resalta el valor de la relación con el facilitador del programa, cuya cercanía con los jóvenes puede ser un factor de relevancia en el involucramiento con la intención de la prevención. Asimismo, se resalta el valor de la familia, ya que cuando los familiares se mantienen cercanos, el programa de intervención es más efectivo; en el mismo sentido el hecho que las y los jóvenes mantengan responsabilidades laborales o de estudio ayuda a la conformación de habilidades de prevención.

Por otra parte, la experiencia de Ortega-Salazar et al. (2005) muestra la relevancia de establecer campañas de difusión sobre el consumo de drogas, dirigidas a las comunidades escolares; además de considerar la capacitación a docentes sobre, sus usos, consecuencias y formas de prevención, de tal manera que la comunidad escolar sea sensible al problema, y con ello puedan crearse redes de apoyo. En el mismo sentido, la experiencia de Arellanes-Hernández y Cortés-Flores (2018) establece a la mediación psicológica como herramienta primordial de prevención. Bajo esta idea, las y los docentes pueden fungir como mediadores de las y los jóvenes, promoviendo reflexión sobre su propio comportamiento y puedan alcanzar el dominio de su conducta. De esta manera, la mediación y la sensibilización es un elemento de impacto para la prevención.

En el caso de la experiencia de Bautista (2013), se presenta un programa orientado a intervenir a través de la divulgación de los riesgos para la salud. En particular se resalta la sensibilidad del programa respecto a enfocarse en contextos de estudiantes caracterizados por pobreza y delincuencia, pero, además, de hacer énfasis en la importancia de considerar que los programas de deben tomar en cuenta la inclusión de actividades deportivas, lo cual apoyará a su eficiencia.

Los ejemplos de programas de prevención en adolescentes comentados resultan interesantes. Por una parte, se enfocan fuertemente en la necesidad de difundir entre estudiantes, así como demás miembros de la comunidad escolar, aquellos elementos que caracterizan a las drogas, sus particularidades y sus impactos. La sensibilización permite ir construyendo una comunidad informada y que vaya construyendo redes de apoyo para las y los estudiantes; de forma simultánea se promueven estilos de vida saludables, que posibiliten dar herramientas a las y los jóvenes para hacer frente a contextos vulnerables. Sin embargo, es importante también tomar en cuenta que algunos programas pudieran incorporar elementos como: apoyo académico, fortalecimiento de la relación entre pares, así como entrenamiento en asertividad, que son elementos clave para la eficiencia de programas de esta naturaleza (Washington State Health Care Authority, 2019).

A la par de estas experiencias, vale la pena resaltar otro tipo de información para una mejor comprensión de esta problemática. Por ejemplo, Mendoza-Bonoso y Zambrano-Intriatgo (2017) resalta los siguientes elementos como factores de riesgo: un contexto en el cual exista venta y consumo de drogas; falta de espacios extracurriculares; condiciones económicamente precarias en el contexto personal de las y los jóvenes; el comportamiento y apoyo familiar durante la adolescencia. En ese mismo sentido, Fuentes et al. (2015), así como Rial et al. (2019) coinciden en que el principal núcleo de socialización para la transmisión de valores hacia los jóvenes es el núcleo familiar, así como de enseñanza de herramientas para la adaptación a la sociedad; de tal suerte que el afecto, el diálogo, el apoyo y la implicación de los padres en la crianza son factores importantes para la prevención del consumo de sustancias.

PROGRAMA “SI TE DROGAS, TE DAÑAS”

La implementación de programas de prevención en el consumo de drogas no es una cuestión propia de México, sino que desde los años ochenta se han elaborado en diversos países (Pulido-Rull et al., 2019). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP), preocupada por el incremento del consumo de sustancias por parte de la población adolescente, desarrolló en el año 2023 el programa “Si te drogas, te dañas” (STDTD) y lo implementó en todo el país por medio de las escuelas de educación media superior.

Este programa se desarrolló bajo los siguientes objetivos:

Promover el conocimiento y reflexión en torno a las características y efectos adversos a la salud asociados al consumo de sustancias psicoactivas o drogas entre la población adolescente; Brindar herramientas al personal docente para sensibilizar a las y los adolescentes sobre daños irreversibles a la salud causados desde el inicio del consumo de drogas; Fomentar el desarrollo de habilidades de autocuidado y toma de decisiones en las y los estudiantes para preservar su salud física y mental (SEP, 2023, p. 5).

Como se puede ver, los objetivos guardan estrecha relación con algunas de las sugerencias establecidas por la literatura en materia de prevención, enfocándose en la promoción del conocimiento sobre las drogas, sensibilizar al personal, así como fomentar el autocuidado. Si bien el documento del programa no hace una relación explícita de estos objetivos con alguna perspectiva de la literatura en particular, el vínculo es visible.

El programa se divide en ocho temáticas, las cuales establecen una guía para poder implementarse dentro de las aulas en los bachilleratos públicos de todo el país. Cada temática incluye una sugerencia de actividad por aplicar dentro del aula, las cuales pretenden que las y los estudiantes aprendan sobre cada uno de los temas. Los temas se describen en la tabla 1.

Tabla 1

Temáticas del programa STDTD.

Temáticas	Descripción
Las drogas y su clasificación	Se trata de identificar la clasificación de las drogas a partir de lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS): depresores, estimulantes, alucinógenos, fármacos de uso médico. La guía incluye, además, información respecto a conceptos tales como: adicción, tolerancia a sustancias.
Fentanilo ¡A la primera te mata!	Describe sus características, sus diversas formas de presentación, así como efectos físicos, psicológicos e impacto. Se incluye una sección de mitos y realidades de esta droga.
Metanfetamina. ¡Te engancha!	En esta sección hay una descripción detallada de la metanfetamina, las formas de presentación, así como efectos y, sobre todo, daños irreversibles a la salud. Al igual que en la sección de fentanilo, se incluye una sección de mitos y realidades.
Vapeadores, ¡neta son tóxicos!	Se incluye una descripción de este elemento, con la descripción detallada de lo que es, así como las consecuencias legales de su uso.
Cannabis (Marihuana), ¡sí te daña!	Se habla de la manera en que es la droga tradicionalmente de inicio a sustancias más fuertes. Al igual que el resto de las temáticas, se describen sus características, mitos y realidades, y actividad sugerida.
Tabaco, ¡te afecta a ti y a todos!	Se describe ampliamente el uso de la nicotina, los daños que genera a quien la consume y a quienes están alrededor, además de las consecuencias legales y su relación con otras enfermedades. También se detallan mitos y verdades de su consumo.
Alcohol, ¡cuídate, no inicies!	Bajo la misma lógica del resto de los apartados, se hace una descripción de lo que es el alcohol, sus efectos, así como el daño que genera a la salud.
Benzodiacepinas, ¡no son un juego!	Refiere al conjunto de medicamentos que se combinan con otras drogas, como el fentanilo, y, de manera amplia, se describen los efectos de su consumo, consecuencias irreversibles a la salud, además de mitos y verdades.

Como puede observarse en la Tabla 1, se hace una descripción de cada droga, con sus características, efectos y riesgos para la salud, así como mitos y verdades de su consumo. Al final de cada temática se presentan una serie de sugerencias de actividades para desarrollar en el aula, las cuales pretenden que se cumplan los tres objetivos ya expuestos. Sin embargo, estas actividades se mantienen en tono de sugerencias, y se invita a las diversas escuelas a establecer estrategias de sensibilización.

Este programa de aplicación nacional es relevante, debido al problema tan importante de consumo de sustancias por parte de la población adolescente en México, aunque una de sus más grandes limitaciones es centrarse solo en proporcionar información sobre

las sustancias. Sin embargo, hasta la fecha de elaboración de este artículo, no existe información pública sobre su eficiencia o logros derivados de su implementación. A partir de la importancia de atender a la población adolescente en este tema, a continuación se presenta la descripción de la experiencia de recuperación de la opinión de los estudiantes respecto al consumo de drogas, derivado de la implementación del programa STDTD en el CBTIS 41, escuela de bachillerato tecnológico en Ensenada, Baja California, al noroeste de México.

METODOLOGÍA

El programa STDTD se implementó en todas las escuelas de nivel medio superior en México durante el año 2024. Dentro de cada escuela se distribuyó el manual general del programa (SEP, 2023), y se articularon diversas actividades para cumplir con los objetivos propuestos. En el caso que nos ocupa, el CBTIS 41 se trata de una escuela de bachillerato tecnológico, ubicada en la ciudad de Ensenada, en el estado de Baja California, en el noroeste del país. La ciudad de Ensenada se caracteriza por ser portuaria, y tener una relativa cercanía con Tijuana, en la frontera con Estados Unidos. Esta situación pone al estado de Baja California en una tesitura de exposición respecto al uso de drogas ilícitas.

La escuela se encuentra dentro de la zona urbana de la ciudad, con una matrícula de alrededor de 3.000 estudiantes. La escuela ofrece una formación tecnológica con las siguientes especialidades: Producción industrial de alimentos, Programación, Ciberseguridad, Contabilidad, Electrónica, Laboratorista clínico y Mantenimiento automotriz.

El programa STDTD en el CBTIS 41 consistió en sensibilizar a la comunidad escolar sobre los tipos de drogas, sus riesgos y consecuencias de su consumo. En lo particular, se rescata la experiencia de sensibilización de un grupo de primer semestre durante el mes de noviembre de 2024. Con la intención de avanzar hacia los objetivos del programa, en particular con el tema “Las drogas y su clasificación” (ver tabla 1), se preparó una discusión guiada con el grupo de estudiantes, con el fin de, posteriormente, valorar su perspectiva sobre las drogas.

Se optó por la realización de un estudio cualitativo, a partir de la observación de las respuestas a la expresión libre de su perspectiva sobre las drogas; ello bajo la consigna: “Expresa tu opinión libre sobre las drogas”. Se comentó al grupo que no habría juicios ni represalias de ningún tipo respecto a su opinión, además que podía ser expresada de forma escrita, o bien, a través de dibujos. Se optó por una estrategia de expresión libre, con el fin de evitar ideas que se circunscribieran a la deseabilidad social.

El grupo constaba de 50 estudiantes; sin embargo, debido a cuestiones de espacio, se seleccionaron únicamente diez ejercicios, mismos que se presentan a continuación. La selección versó respecto a dos elementos; el primero de ellos, respecto a la claridad en el escrito o dibujo, de tal manera que lo que deseaba transmitir no dependiera de solicitar una aclaración particular al autor; por otra parte, se buscó que los productos por revisar tuvieran un mensaje mayor a respuestas solo enfocadas a que las drogas hacen daño. Esto debido a que mensajes de esta naturaleza no se consideran valiosos para esta investiga-

ción; sin embargo, se presentan respuestas que mandan un mensaje más allá de la evidente respuesta del daño biológico de las drogas.

Este estudio de corte cualitativo fundamentó su análisis en la perspectiva de las representaciones sociales (Vergara-Quintero, 2008). Este enfoque permite matizar la perspectiva individual sobre un tema respecto a la verificación de la misma que se comparte socialmente. Desde las representaciones sociales, la realidad no se establece a partir de interpretaciones objetivas de lo circundante, sino que las experiencias individuales que, a su vez, se comparten con el colectivo en el que cada persona se desenvuelve, delimitan la perspectiva de la realidad. En el caso del presente trabajo, la perspectiva de las representaciones sociales, en concreto en su vertiente de procesual o cualitativa (Vergara-Quintero, 2008), permitió centrar la atención en la interpretación de los jóvenes participantes respecto a las drogas, considerando la interacción que tienen como adolescentes de una ciudad fronteriza. De esta manera, el análisis no se enfoca en elementos estructurales de las representaciones sociales de los jóvenes sobre las drogas, sino en las narraciones que se manifiestan dado su contexto en concreto.

Para una clasificación de lo expresado por los estudiantes que favoreciera su organización temática y facilidad interpretativa, se decidió utilizar el análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003). Una vez definidos los objetos de análisis, y el preanálisis, seleccionando diez productos con las características esperadas, la delimitación categorial para la interpretación de los documentos se realizó de manera inductiva. Como resultado se obtuvieron las categorías que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Categorías derivadas del análisis de contenido cualitativo.

Categoría	Descripción
Economía	Describe dudas, conclusiones o críticas relacionadas con el factor económico asociado al consumo de drogas.
Regulación	Refiere a información relacionada con la regulación legal del consumo de sustancias actualmente consideradas como ilícitas.
Moralidad y juicios asociados	Incluye elementos y críticas asociados a los valores morales relacionados con el uso de drogas; o bien, con los juicios que se realizan sobre las personas consumidoras.
Causas del consumo	Considera las opiniones que abordan las posibles causas del consumo de sustancias legales o ilegales.
Propósito de las drogas	Implica aquellas descripciones en las que se describen, procuran explicar o criticar el por qué las drogas existen.
Efectos	Incluye las descripciones de las consecuencias de diversa índole del uso de las drogas.
Situaciones personales	Considera las descripciones de vivencias cercanas o personales relacionadas con el de sustancias.

Las categorías detalladas en la tabla 2 nos permiten tener un acercamiento sistematizado a las expresiones de los estudiantes que a continuación se presentan. El análisis representa una primera aproximación a un trabajo de esta naturaleza, debido a ello, las ca-

tegorías presentadas reflejan la amplitud observada; asimismo, es importante considerar que la consigna fue tan amplia que no permite clasificaciones más precisas o limitativas respecto a respuestas esperadas en lo particular. En ese mismo sentido, al no desarrollar mayor indagación empírica, no fue posible la recopilación de información respecto a la constitución de las representaciones de los jóvenes, en particular los nodos centrales y el sistema periférico de sus creencias sobre las drogas; de tal suerte que la investigación se enfocó únicamente en el modo semántico (Vergara-Quintero, 2008), apoyado con las categorías referidas. Cabe mencionar que la actividad se desarrolló bajo el consentimiento de la Dirección de la escuela y bajo su supervisión, cuidando siempre la integridad y anonimato de los estudiantes participantes.

La metodología utilizada se desarrolló con un alcance limitado, no solo debido al tamaño del *corpus* de información, que no pretende inferir sobre la totalidad del grupo, ni, en menor medida, respecto a toda la escuela o la eficiencia del programa STDTD. Sin embargo, sí permite un acercamiento exploratorio respecto a la visión estudiantil sobre las drogas, bajo el marco de un programa de prevención oficial en México. Con la perspectiva estudiantil se pretende conocer más a fondo el problema, con el fin de abonar a la comprensión de formas de prevención que considere la visión de la población objetivo.

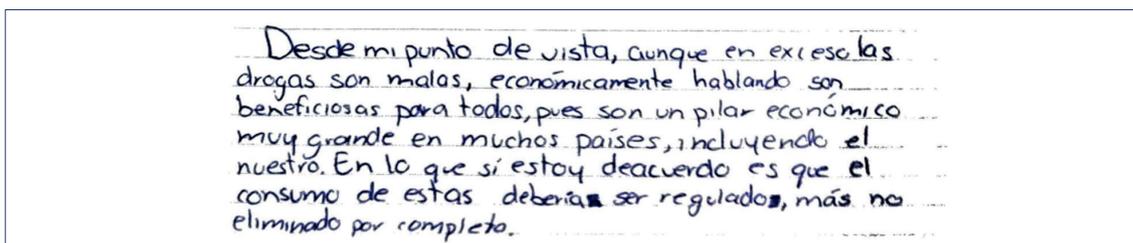
RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan pretenden mostrar una aproximación general de la perspectiva de diez estudiantes de primer semestre de bachillerato tecnológico respecto a las drogas. Recordando que, en el marco del programa nacional STDTD, posterior a una charla sobre la clasificación de las drogas, se invitó a los estudiantes a la exposición libre de su opinión respecto a las drogas.

Bajo la guía de las categorías de la tabla 2, se presenta cada uno de los diez productos seleccionados.

Figura 1

Opinión de estudiante número 1.



Desde mi punto de vista, aunque en exceso las drogas son malas, económicamente hablando son beneficiosas para todos, pues son un pilar económico muy grande en muchos países, incluyendo el nuestro. En lo que sí estoy de acuerdo es que el consumo de estas debería ser regulado, más no eliminado por completo.

La figura 1 muestra el primero de los comentarios, emitido por una estudiante de género femenino. La estudiante en cuestión refleja una crítica interesante, en la que involucra dos de las categorías: lo económico, así como la regulación. El nivel de crítica es interesante, ya que muestra que las drogas son beneficiosas en términos económicos, aunque no es explícita respecto si se refiere a las legales, ilegales o ambas. Desde las representaciones sociales es visible el modo semántico enfocado en la maldad asociada a las drogas,

probablemente solo en la esfera de la salud, ya que el significado de un posible beneficio se manifiesta explícitamente en la cuestión económica. Podemos asumir que refiere a las ilegales, ya que cierra su crítica resaltando la necesidad de su regulación.

Figura 2

Opinión de estudiante número 2.

Handlind: desde mi perspectiva, las drogas evidentemente son malas, pero, cualquier cosa en exceso lo es y también puede dañarnos e incluso puede causar hasta efectos mayores que una droga. Muchas veces solo juzgamos el hecho de que una persona consuma dichas sustancias, pero nunca pensamos más allá de eso, ¿qué es lo que realmente lleva a una persona a que lo consuma? no solemos pensar que en realidad la droga es un síntoma de las crisis existenciales de las personas.

La figura 2 refleja la opinión de una estudiante de género femenino. Puede observarse un juicio moral al inicio, haciendo referencia a que las drogas son malas; sin embargo, matiza el comentario, al especificar que todo elemento en exceso causará daño. La segunda sección de la opinión de la estudiante abre la puerta a una interesante discusión, en la que pone sobre la mesa un cuestionamiento sobre la categoría de las causas del consumo: ¿es la causa una crisis existencial de las personas? El imaginario de esta estudiante, dentro de las categorías comentadas, también hace referencia a la maldad en las drogas, al igual que con la estudiante 1; sin embargo, procura salir de esa realidad social evidente, incluso, asumiendo el pensar más allá de la aparente maldad de las drogas. Con ello, presenta un nivel de reflexión importante, en el que las causas de consumo se relacionan con las herramientas de afrontamiento a las condiciones de vida.

Figura 3

Opinión de estudiante número 3.

Drogas - Mi opinión

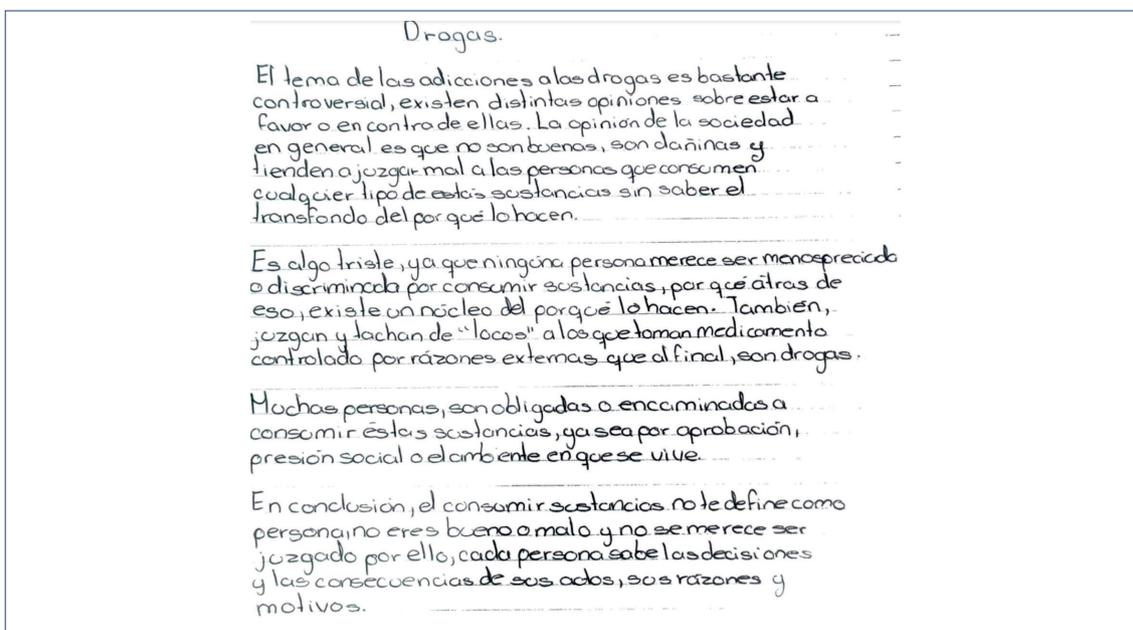
En mi opinión las drogas son solo productos que las personas usan de mala manera, las drogas son clasificadas como malas porque el uso continuo hace que alucinen o crean en cosas que no son realidad. Creo que cada quien tiene razones para consumirlas, a veces los problemas que tienen las personas son tan grandes que solo quieren llegar a sentirse bien. Sea como sea, las drogas llegan a tener un buen propósito sin embargo cuando se usan lastiman a las personas.

La figura 3 muestra la perspectiva de una estudiante del género femenino, en el que dentro de la categoría de moralidad nos presenta una reflexión interesante, ¿son las drogas

consideradas como malas debido al uso que las personas hacen de ellas? Este cuestionamiento nos sitúa la posibilidad de análisis desde una perspectiva de las intenciones del consumo para la valoración de las drogas como beneficianas o nocivas. También aborda la categoría de causas del consumo, anticipando que se debe a que los problemas que las personas viven acaban por desbordarlas. A diferencia de las dos estudiantes previas, el imaginario que se observa en esta estudiante enfoca la maldad no en la droga en sí, sino en los usos que las personas le dan, invitando así a la ampliación de la realidad social que sustenta la idea de maldad en las drogas. Finalmente, de manera breve, refiere a la categoría de propósito, y si bien su argumentación no es lo suficientemente amplia, afirma que esto se reduce cuando las personas salen lastimadas.

Figura 4

Opinión de estudiante número 4.



La figura 4 muestra la opinión de una estudiante de género femenino. Su perspectiva anticipando la manera tradicional en que las drogas son representadas como dañinas, y que las personas consumidoras son juzgadas por ello. Sin embargo, en el segundo párrafo, ya desde una perspectiva crítica, refiriendo a la categoría de moralidad, comenta que nadie merece ser juzgado, ya que por lo general desconocemos las razones del consumo. En el tercer párrafo ya hace alusión a la categoría de las causas del consumo, que –desde la perspectiva de la estudiante– los factores predominantes son sociales. Por último, reafirma la categoría de moralidad, enfatizando la necesidad de no juzgar a las personas que consumen alguna sustancia.

Figura 5

Opinión de estudiante número 5.

En mi opinión la adicción y dependencia de las drogas es el punto más bajo que puede alcanzar un humano. Cuando alguien depende de algo tan efímero como las drogas se cierran del mundo y olvidan todas las cosas hermosas y simples y están constantemente buscando huir de sus problemas y sino fume en esta opinión aún cuando yo vivo de una forma similar y me apena aceptarlo pero huyo de mis problemas usando experiencias efímeras como las redes sociales y también se volvió una adicción con la cual vivo y me gustaría dejar atrás porque me está empezando a afectar seriamente.

La figura 5 refleja la opinión de un estudiante varón. Si bien la información del texto es un tanto borrosa, es posible rescatar una interesante perspectiva. Inicia con una fuerte crítica hacia las personas consumidoras, haciendo alusión a la categoría de efectos, resaltando cómo resulta en cerrarse del mundo y perderse de las cosas hermosas y simples; al mismo tiempo, refiere a la categoría causas del consumo, argumentando que se debe a la búsqueda de huida de sus problemas. Posteriormente, describe un elemento de situación personal, haciendo alusión a una probable adicción a las redes sociales, en las que acepta que empiezan a afectarle seriamente. Esto último es importante, no solo por el nivel de autocrítica y confianza que requiere expresar un elemento de vulnerabilidad personal, sino debido a que reconoce diversas formas de adicción, más allá del consumo de sustancias.

Figura 6

Opinión de estudiante número 6.

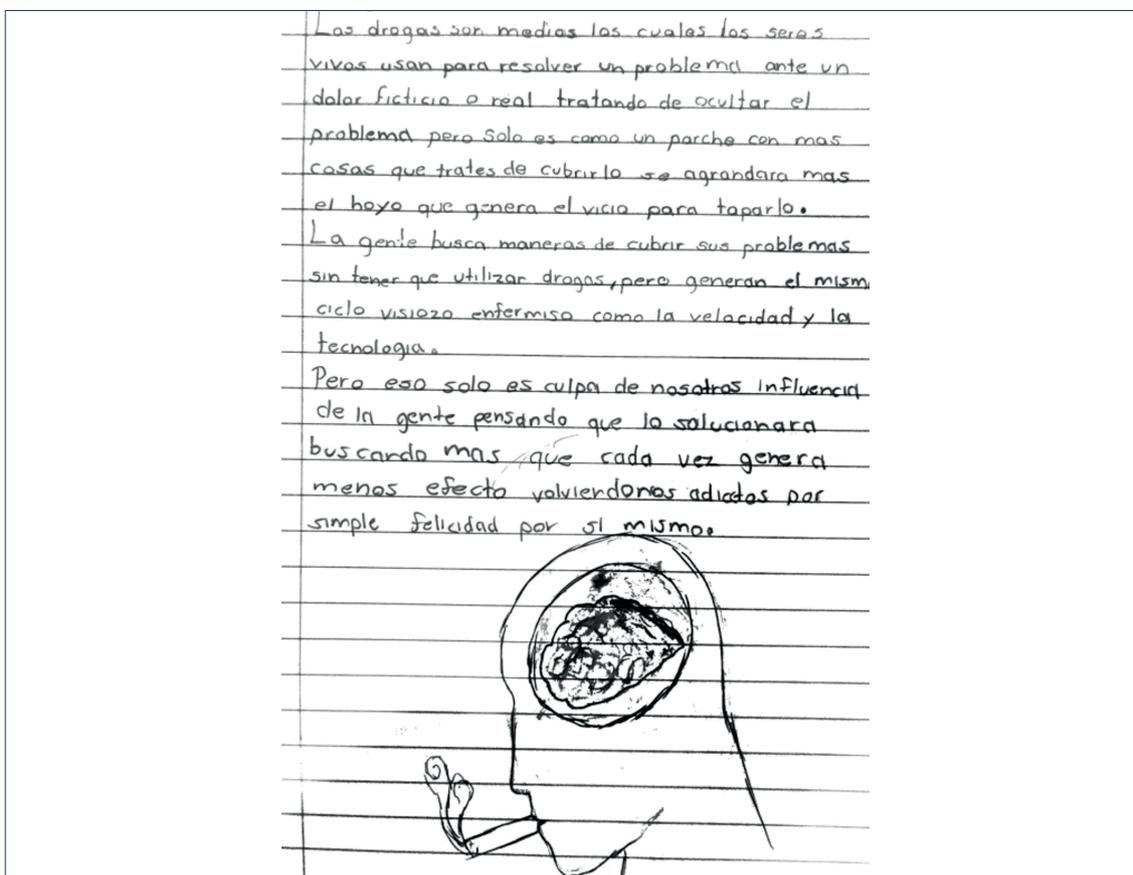
Las drogas presentan un problema grave y complejo, afectan la salud y sociedad; creo que es mejor enfocarse en educación, prevención y tratamiento en lugar de solo criminalizar. Además, considero que las drogas de uso medicinal, bajo supervisión médica, pueden ser beneficiosas en ciertos casos. Las drogas especialmente las ilegales, pueden tener efectos devastadores en la salud física y mental de las personas, creando adicciones difíciles de superar que afectan no solo al individuo, sino también a su familia y comunidad.

La figura 6 refleja la opinión de una estudiante de género femenino. Desde el inicio comenta elementos relacionados con el efecto de su consumo, resaltando, además, la necesidad de prevención y evitar la criminalización, entrando estos elementos en la categoría de moralidad. En la categoría de propósitos, aborda un elemento que no había

sido considerado con ejemplos previos, en particular, los usos medicinales y el beneficio obtenido de ello. Al igual que sucede con las estudiantes 2 y 3, la estudiante 6 refleja un imaginario posicionado en la aparente maldad de las drogas en el tema social y de salud; sin embargo, refleja un importante posicionamiento social de beneficios, incluso dentro del propio elemento de salud, no solo en la economía, como mencionaba la estudiante 1. Finalmente, vuelve a hacer alusión a la categoría de efectos en salud individual, así como dentro de la comunidad.

Figura 7

Opinión de estudiante número 7.



La figura 7 muestra la opinión de un estudiante del género masculino. Inicia su opinión hablando de las causas del consumo, resaltando la manera en que las drogas parecieran ser una manera de hacer frente a conflictos personales; sin embargo, llevará como consecuencia, a un problema mayor. Nos ofrece también una interesante visión del propósito de las drogas, argumentando cómo la búsqueda de una felicidad efímera por parte de la sociedad, deriva en el fomento para su uso. La representación que nos ofrece este estudiante se resalta con el uso del término “parche”, para dar un significado a las drogas como aliciente frente a problemas más amplios que el foco en los efectos en aislado.

Figura 8

Opinión de estudiante número 8.

Las drogas son malas ya que generan cierta dependencia si las consumimos en exceso. Aunque en si somos nosotros mismos quien generamos esa dependencia. Un caso que conozco es sobre un ex-compañero de la secundaria, que se drogo por primera vez en 1º de Sec. ya que sus padres habían fallecido en un accidente automovilístico. Y sus familiares lo despreciaban o lo hacían menos entonces un día un "amigo" le ofreció metanfetamina o algo así y se empezó a refugiarse en eso. Un día en la tarde en la ciudad de Puerto un amigo de él la probó y al ser una sustancia tan fuerte (y como también padecía de asma fuerte) falleció de un paro cardíaco.

Así que nosotros somos los que hacemos que sea peligrosa. Y hay que aprender a lidiar con los problemas de otra forma.

La figura 8 muestra la opinión de una estudiante del género femenino. Inicia haciendo referencia a los efectos de su consumo, en particular, la dependencia. Posteriormente, considerando la categoría de situaciones personales, presenta dos casos de adolescentes conocidos; en el primero de ellos refleja cómo el consumo se inicia derivado de la causa del fallecimiento de los padres de la persona; en el segundo, refleja que el efecto es la muerte de la persona derivado del consumo de metanfetamina. Posteriormente, la estudiante alude a que la peligrosidad de las drogas se basa en la forma de su consumo, asimismo, deja entrever que las causas se deben a la búsqueda de lidiar con los problemas personales. El imaginario que presenta la estudiante diferente de forma importante de los del resto de las y el joven presentado previamente, ya que toma elementos empíricos y concretos con los que sustenta su realidad, evidenciando que la maldad de las drogas reside en el consumo.

Figura 9

Opinión de estudiante número 9.

En mi familia las drogas siempre fue un tema tabú y la verdad no sabía porque hasta que crecí... percatándome de que mi padre sufría con su existencia y al tratar de escapar de esta se metió diferentes tipos de cosas: el perdío su familia, su salud y demás cosas, nosotros estuvimos ahí para él. Yo jure nunca hacer nada de eso pero me vi en curiosidad y lo hice, las drogas en mi perspectiva son una manera de escapar, permitiendo a la mente, al cuerpo y al alma tomar un descanso momentánea de este huracán de emociones provocadas por la vida, no son una forma de escape interna si no superficial y nunca se liberara esa pesa si no se mueve desde la raíz, en un

La figura 9 presenta la opinión de una estudiante del género femenino; en ella, la estudiante refleja situaciones personales. En un primer momento, la experiencia de su padre, cuyo consumo derivó en la pérdida de su familia, salud y otros elementos, como efectos de su uso. En la segunda sección del texto, la estudiante profundiza en las causas del consumo, enfocando la necesidad de escape y de descanso de lo abrumadora que puede representar la vida cotidiana. Adicional a las categorías comentadas, vale resaltar el inicio de su exposición, comentando cómo en su contexto las drogas se mantienen como una realidad tabú, hasta que sus referentes empíricos le mostraron que forma parte de la cotidianidad, lo cual modificó el modo semántico de la realidad de las drogas.

Figura 10

Opinión de estudiante número 0.

Opino que las drogas son el reflejo de las emociones de las personas ya que la mayoría que lo ~~comen~~ consume es para no afrontar los problemas más bien la vida, por ellos hace que se vuelva un tranquilizador, sin embargo, todo en exceso es malo, de igual manera considero que las personas toman drogas y son libres de las decisiones que toman, como están fuera realidad no son conscientes de lo que pasa alrededor y toman el valor de hacer cosas, ya que no tienen límites.

Un ejemplo muy claro es el suicidio, esta fue una decisión que tomé mi tío, ya tenía depresión y no le encontraba sentido a la vida, lo único que lo mantenía en pie era la adicción de las drogas, ya tenía intentos de suicidio con anterioridad, por lo tanto no fue la primera vez que lo intentó, por consecuencia esa alteración de la realidad lo hizo tomar valor para acabar con su vida.

Yo creo que en vez de poner "no te drogas es malo" sería mejor poner algo así de "conócete y si no sabes como te afecciona".

Las personas que se suicidan no deben ser juzgadas como no le importa, no simplemente está en pedregales y no saben como solucionarlo.

Por último, la figura 10 muestra la opinión de una estudiante del género femenino. La estudiante inicia habla de las causas del consumo, en el que las drogas funcionan como un elemento tranquilizador frente a los problemas de la vida. Posteriormente, nos refiere a las consecuencias o efectos de su consumo excesivo. Más adelante, al estudiante confía una situación personal delicada, en la que describe el suicidio de un tío, quien solía recurrir al consumo de drogas. A continuación, derivado de esa experiencia invita a no caer en la banalización de “drogarse es malo”, sino orientar la prevención a hacer frente a los problemas y a recurrir a terapia. Cierra con una crítica a la moralidad, en la que invita a evitar enjuiciar a las personas que sufren problemas de esta índole.

CONCLUSIONES

El ejercicio presentado, si bien es limitado en cuanto al *corpus* seleccionado, su posibilidad de inferencia hacia una población mayor, permite un acercamiento exploratorio al conocimiento de la perspectiva de jóvenes de bachillerato sobre las drogas. Más allá

de solicitar una valoración sobre el programa, o bien, apuntar a un método que apele a respuestas orientadas hacia la deseabilidad social, el ejercicio favoreció –en el marco del programa STDDT–, tener opiniones relevantes sobre la situación del consumo de drogas por parte de estudiantes; quienes, además, habitan en un contexto cercano a la frontera con Estados Unidos, elemento que probablemente guarda influencia en su perspectiva.

El consumo de drogas en población adolescente tiene consecuencias importantes, desde el bajo rendimiento, absentismo y desarrollo de conductas violentas (SEP, 2023). Programas orientados hacia el conocimiento de los riesgos implicados y las consecuencias en la salud son relevantes para formar una cultura de la prevención (Arellanez-Hernández y Cortés-Flores, 2018; Ortega-Salazar et al., 2005). Sin embargo, al ser un problema de alta complejidad, la literatura advierte de la necesidad de considerar factores como: el apoyo y la implicación de los padres en la enseñanza (Fuentes et al., 2015), así como actividades deportivas (Bautista, 2013). Sin embargo, la sensibilización y el desarrollo de habilidades para hacer frente a contextos de riesgo son vitales (Castro y Medina, 2017).

Por otra parte, las opiniones de algunos de los jóvenes relacionan el consumo de las drogas con problemas en la esfera del ámbito familiar. Este es un aspecto importante, ya que algunos estudios señalan que el consumo de drogas se detona como escape por conflictos familiares (Rodríguez et al. 2024; Lucas-Chóez, 2017); el problema aumenta debido a que los padres de familia no se percatan de esta situación de riesgo. De ahí la importancia de lo mencionado por Azorín-Abellán (2015), respecto a que una retroalimentación sobre las drogas de la perspectiva de los estudiantes en el bachillerato promueve una conciencia crítica sobre las consecuencias de la drogadicción. El programa STDTD puede ser una plataforma para que los mismos estudiantes, mediante espacios de reflexión, generen la discusión los riesgos del consumo de las drogas.

Ahora bien, el grupo donde se tomó la muestra para este estudio es de un plantel de los más grandes del estado de Baja California, México, y siguiendo el Protocolo de Seguridad para los planteles federales de Educación Media Superior de la Subsecretaría de Educación Media Superior (Gobierno de México, 2024) se implementó una prueba antidoping sorpresa, para reducir e inhibir la intención de usar drogas. Esta actividad de prevención fue aprobada por el comité escolar, estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia que participaron con sugerencias en el Plan de Mejora Continua 2024-2025. Los resultados del antidoping son personalizados y se usan, de manera confidencial, para que el estudiantado reciba orientación y atención médica psicosocial por profesionales para evitar adicciones.

Es indispensable conocer los efectos de las estrategias se aplican en las escuelas para determinar qué situaciones detonan o propician en los estudiantes el consumo de las drogas. En esta misma línea, un estudio reciente encontró que 80% de adolescentes consumen drogas debido a problemas familiares y situaciones de mala conducta (Ponce-Pinay et al., 2024). Si bien ya se han evaluado programas de prevención del consumo de drogas en adolescentes (Rodríguez Kuri et al., 2011), este artículo es una aproximación para comprender el sentir de los estudiantes sobre este problema que les afecta.

En términos metodológicos, es importante resaltar cómo un acercamiento a partir de la perspectiva cualitativa, y, en particular, bajo el eje de las representaciones sociales, permite un abanico de oportunidades interpretativas. Si bien el análisis presentado en esta

investigación resultó solo inicial en elementos semánticos y no estructurales, resulta un antecedente que puede marcar la pauta para investigaciones más profundas, que permitan valorar el anclaje de la perspectiva sobre el uso de drogas en estudiantes de contextos de bachillerato públicos, sobre todo bajo el matiz que ofrece la vida en la frontera con Estados Unidos de América. En cualquier caso, es un trabajo que permite resaltar la relevancia de establecer investigaciones a mayor profundidad respecto a la realidad de las drogas desde los agentes en riesgo, para, con ello, poder construir programas de prevención más acordes con la realidad estructurada histórica y socialmente por parte de los adolescentes. En ese mismo sentido, una indagación sobre el nodo central y los sistemas periféricos de la realidad social sobre el uso de drogas podría apoyar esta intención.

En lo que respecta al programa STDTD en México, éste procura atender la necesidad de sensibilización de la población estudiantil, conformando una comunidad escolar consciente respecto al tema. Sin embargo, la experiencia mostrada refleja la valía de identificar la perspectiva estudiantil sobre el consumo de drogas, considerándolos como agentes racionales, sensibles al tema, y con opiniones valiosas. Si bien el programa no explícita la consideración de la visión estudiantil como eje de prevención; las opiniones reflejadas sensibilizan respecto a la necesidad de escucha de las y los jóvenes, no solo debido a que es posible que presenten experiencias personales derivadas del consumo de drogas, sino que mantienen teorías sobre las causas del consumo, sus beneficios económicos para el país, así como críticas interesantes sobre la moralidad asociada al consumo.

A partir de esta experiencia es posible pensar en posibles programas de prevención que incluyan, no solo la difusión de información y la sensibilización o actividades deportivas, sino también valorar la posibilidad de incorporar la mirada estudiantil, con la intención de tener una mayor comprensión del problema desde la visión de la población objetivo. Esto, combinado con las recomendaciones internacionales descritas (UNODC, 2002; Washington State Health Care Authority, 2019), puede apoyar la construcción de programas de prevención robustos. En términos metodológicos, si bien el ejercicio presentado tiene limitantes interpretativas y de alcance, representa un antecedente para avanzar en el robustecimiento de estrategias de investigación, considerando a las y los estudiantes como agentes críticos, activos y con opiniones valiosas respecto a un tema que pone en riesgo a la sociedad. Considerando que alrededor de 6,4% de los adolescentes mexicanos ha consumido drogas (Secretaría de salud, 2016), vale la pena explorar los insumos de conocimiento para la planificación de programas de prevención.

REFERENCIAS

- Arellanez-Hernández, J., & Cortés-Flores, E. (2018). Resultados de una intervención sobre prevención de la violencia familiar, depresión, ideación suicida y consumo de drogas en estudiantes de bachillerato. *Eduscientia*, 1(2). <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/23>
- Azorín-Abellán C. M. (2015). ¡Abre los ojos! Un proyecto de mejora educativa para la prevención de drogas en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 141-159. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45532

- Bautista, F. (2013). Evaluación del “Programa Educación para la Vida” en la prevención de consumo de drogas en estudiantes de tercer ciclo y bachillerato. *Crea Ciencia Revista Científica*, 8(2), 17-24. <https://doi.org/10.5377/creaciencia.v8i2.4374>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-full-text-3>
- Castro, A., & Medina, R. (2017). Programa de intervención sistémica para la prevención y disminución de adicciones en adolescentes. *Redes*, 36, 117-134.
- Chamorro, A. J., Rodríguez-Rodríguez, A. R., Rodríguez-Rodríguez, Di. I., & Salto-Cubillos, M. A. (2024). Modelo Kairós preventivo para educación básica y bachillerato. *Revista Scientific*, 9(32), 382-405. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.18.382-405>
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., García, F., & Gracia, E. (2015). Consumo del alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas en la adolescencia: efectos de la familia y peligro del barrio. *Anales de Psicología*, 31(3), 1000-1007. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.183491>
- Gobierno de México. (2024). *Protocolos para planteles federales de educación media superior*. <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/protocolos-para-planteles-federales-de-educacion-media-superior?idiom=es>
- INEGI (2023). *Estadísticas a propósito del día internacional de la lucha contra el uso indebido y el tráfico ilícito de drogas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_DROGAS23.pdf
- Lucas-Chóez, M. M., Quiroz-Figueroa, M. S., & Cedeño-Álava, C. J. (2017). Factores de riesgo para la adicción en los adolescentes. *Sinapsis, La Revista Científica del ITSUP*, 2(11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8280899>
- Mendoza-Bonoso, J. A., & Zambrano-Intriago, G. Z. G. (2017). Incidencia de la familia en las adicciones de los adolescentes del bachillerato en instituciones educativas. *Revista Cognosis*, 3(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8588014>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2002). *Escuelas. Educación de base escolar para la prevención del uso indebido de drogas*. Nueva York: ONU.
- Ortega-Salazar, S. B., Ramírez-Mocarro, M. A., & Castelán-Cedillo, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147-169. <https://doi.org/10.35362/rie380835>
- Ponce-Pinay, R. A., Santana-Toala, F. F., & Soriano-del-Pezo, M. A. (2024). Impacto del consumo de drogas en la salud mental de adolescentes: revisión sistemática. *MQRInvestigar*, 8(1), 5616-5635. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.5616-5635>
- Pulido-Rull, M. A., Pérez-Muñoz, S., Vázquez-Pérez, P., & Baqué-González, J. (2019). Evaluación empírica de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 1(2). <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/24>
- Rial, A., Burkhart, G., Isorna, M., Barreiro, C., Varela, J., & Golpe, S. (2019). Consumo de cannabis entre adolescentes: patrón de riesgo, implicaciones y posibles variables explicativas. *Adicciones*, 31(1). <https://doi.org/10.20882/adicciones.1212>

- Rodríguez, S., Batista, Y., & Sarco, A. (2024). Percepción sobre el consumo de drogas en adolescentes. *Revista Semilla Científica*, (5), 100–113. <https://doi.org/10.37594/sc.v1i5.1373>
- Rodríguez-Kuri, S. E., Díaz-Negrete, D. B., Gracia-Gutiérrez-de-Velasco, S. E., Guerrero-Huesca, J. A., & Gómez-Maqueo, E. L. (2011). Evaluación de un programa de prevención del consumo de drogas para adolescentes. *Salud mental*, 34(1), 27-35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000100004&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Si te drogas, te dañas*. Guía para docentes. México: SEP. <https://www.gob.mx/conafe/documentos/estrategia-en-el-aula-prevencion-de-adicciones-332147>
- Secretaría de Salud. (2016). Consumo de drogas: prevalencias globales, tendencias y variaciones estatales. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/234856/CONSUMO_DE_DROGAS.pdf
- Uribe-Alvarado, J. I., Verdugo-Lucero, J. C., & Zacarías-Salinas, X. (2011). Relación entre percepción de riesgo y consumo de drogas en estudiantes de bachillerato. *Psicología y salud*, 21(1), 47-55. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/586>
- Vergara-Quintero, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/265>
- Washington State Health Care Authority. (2019). *Prevention tools. What works, whats doesn't*. Washington: Washington State Health Care Authority. https://www.hca.wa.gov/assets/program/px_tool_what_works_what_doesnt.pdf



Apple technological tools to enhance learning and motivation of Chinese Advanced Placement Biology students

Uso de herramientas tecnológicas de Apple para mejorar el aprendizaje y motivación de estudiantes chinos de cursos avanzados de Biología

Rodolfo Rochín-Hernández; Maritza Cruz-Atayde

✉ **Rodolfo Rochín-Hernández**

Tecnológico Nacional de México
México

<https://orcid.org/0000-0001-9075-5252>
rodyrochin@hotmail.com

Maritza Cruz-Atayde

Tecnológico Nacional de México
México

<https://orcid.org/0000-0002-4162-7657>
catayde@itoaxaca.edu.mx

Recibido: 28-10-2024

Aceptado: 21-02-2025

Publicado: 29-03-2025

How to cite this article:

Rochín-Hernández, R., & Cruz-Atayde, M. (2025). Apple technological tools to enhance learning and motivation of Chinese Advanced Placement Biology students. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3295. <https://doi.org/10.21555/rpp.3295>

Abstract

The purpose of this research was to analyze the impact of the implementation of Apple's technological tools on the teaching, learning and motivation process of Chinese Advanced Placement (AP) Biology students. This study was carried out in a private High School in Shenzhen China during the 2021-2022 and 2022-2023 academic years. A quasi-experimental design was used with two different cohorts of 7 students, each enrolled in the AP Biology course. The Control Group (2021-2022 cohort, n=7) was taught using traditional instructional methods. On the other hand, the Intervention Group (2022-2023 cohort, n=7) received instruction with the incorporation of Apple technological tools, redesigned Keynote-based lesson materials, and other pedagogical interventions. Data were obtained through questionnaires, internal mid-term and final exams and the College Board's standardized AP Biology 2022 and 2023 exams. According to the analysis, the results of the Intervention Group showed a significantly higher final average score on internal assessments and an increase in College Board AP Biology standardized test scores, compared to control group results.

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



Therefore, students in the Intervention group outperformed the control group both in the Global average and the Chinese average in the College Board exam. Students' comments at the end of the course highlight the ease of use of Apple apps and hardware, and the attractive appearance of Keynote presentations contributing to increased motivation and engagement. These results support the idea that effective implementation of Apple technological tools in AP Biology instruction can significantly improve student motivation and learning, opening the door for future research in this field. This study acknowledges certain limitations, yet it simultaneously demonstrates that educational issues can be addressed from a pragmatic standpoint. The acquisition of knowledge regarding the intricacies of contemporary educational environments is paramount to ensure effective intervention. Teacher preparation is imperative to face the novel educational challenges of this era.

Keywords: Advanced Placement (AP); College Board; Biology education; Apple technological tools; Pedagogical intervention.

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar el impacto de la implementación de las herramientas tecnológicas de Apple en el proceso de enseñanza, aprendizaje y motivación de los estudiantes avanzados de Biología. Este estudio se llevó a cabo durante dos años en una escuela privada de nivel bachillerato en Shenzhen China durante los ciclos escolares 2021-2022 y 2022-2023. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con dos cohortes diferentes de 7 estudiantes cada una inscrita en el curso de Biología AP. En el Grupo de Control (cohorte 2021-2022, n=7) se aplicaron métodos de enseñanza tradicionales, por otro lado, el Grupo de Intervención (cohorte 2022-2023, n=7): recibió instrucción que incorporaba herramientas tecnológicas de Apple, materiales de lección rediseñados basados en Keynote y otras intervenciones pedagógicas. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios, exámenes internos parciales y finales y los exámenes estandarizados AP Biology 2022 y 2023 del College Board. Según el análisis, los resultados del Grupo de Intervención mostraron una puntuación media final significativamente más alta en las evaluaciones internas y un aumento en las puntuaciones de los exámenes estandarizados de Biología AP del College Board, en comparación con los resultados del Grupo de Control. Por lo tanto, los estudiantes del Grupo de Intervención superaron al Grupo de Control tanto en la media global como en la media china en el examen del College Board. Los comentarios de los estudiantes al final del curso destacan la facilidad de uso de las aplicaciones y el hardware de Apple, y el aspecto atractivo de las presentaciones de Keynote, que contribuyen a aumentar la motivación y el compromiso. Estos resultados apoyan el planteamiento de que la implementación eficaz de las herramientas tecnológicas de Apple en la enseñanza de la biología AP puede mejorar significativamente la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Este estudio reconoce ciertas limitaciones, pero al mismo tiempo demuestra que las cuestiones educativas pueden abordarse desde un punto de vista pragmático. La adquisición de conocimientos sobre los intrincados problemas de los entornos educativos contemporáneos es primordial para garantizar una intervención eficaz. La preparación del profesorado es imprescindible para afrontar los nuevos retos educativos de esta época.

Palabras clave: Colocación Avanzada (AP); College Board; Enseñanza de la biología; Herramientas tecnológicas de Apple; Intervención pedagógica.

INTRODUCTION

China is a challenging teaching environment due to the strict central government control over the flow of information, which is permanently monitored and censored (Creemers, 2016; Shyu, 2008). This can lead to self-censorship and its negative impact on personal and collective creativity (Klotzbücher et al., 2020). Many parents are aware that the public education sector often sacrifices the quality of teacher training for the mass production of educators (Zhou, 2019), and those who are financially able choose to enroll their children in private international schools that teach the American Advanced Placement curriculum to guarantee a higher quality education for their children, so that they can migrate abroad to go to a U.S. university. This is where my teaching adventure begins. I was hired by an international academy in China to teach AP Biology and have been lecturing on this subject for 3 years and 3 months. It should be noted my training as an evidence-based physician suggested me to perform quantitative research totally adhering to the scientific method. However due to the complexity of social studies and the intricacies of human individuality coupled with the knowledge acquired in the Master's degree in Education opened the door for me to implement a dialectical research action methodology with a quasi-experimental model to be more practical, have the possibility to solve problems and adhere to the principles of the so-called "new pedagogy" (Osmanović Zajić & Maksimović, 2022).

In this article, Apple's technological tools are defined as software that is compatible with the Apple ecosystem, which includes: applications such as Keynote, various iOS compatible applications, and hardware such as iPads and MacBooks. Apple's technological tools provide an intuitive and seamless experience due to the effective integration of its software and hardware (Dempsey, 2019). In the educational environment, it has been shown that the use of the iPad can improve student grades (Corey, 2019; Funaro, 2014), both parents and students perceive a dramatic improvement in student motivation when using Apple products in the teaching-learning process (Eppard et al., 2022), and an atmosphere of community and belonging is created that favors collaborative work in the classroom (Kuo & Kuo, 2020). However, not all teachers are trained for its effective use (Ferguson & Oigara, 2017). The adaptation and implementation of a curriculum taught via iPad presents significant challenges (Stec et al., 2018), so it is recommended that teachers who serve students with these technological preferences be trained for its use through Apple teacher certification and the study of similar cases (Tarazi & Arafat, 2021).

METHODOLOGY

This study employed a quasi-experimental design, specifically a non-equivalent control group design to evaluate the impact of Apple technological tools on student learning and motivation in an Advanced Placement (AP) Biology course. The research spanned two academic years (2021-2022 and 2022-2023) and involved two different cohorts of students enrolled in a private international high school in Shenzhen, China.

Study Design and Participants

A total of 14 students of Chinese nationality were included in this study; 7 different students per academic year. It should be clarified that this study did not follow the same cohort of students for two consecutive years, but studied two different generations of 7 students each who attended the AP Biology class, which are described as follows:

Control Group (2021-2022 academic year cohort, n=7): Students in this group were taught using traditional instructional methods without the integration of Apple technological tools.

Intervention Group (2022-2023 academic year cohort, n=7): This different group of students received instruction that incorporated Apple technological tools, redesigned Keynote-based lesson materials, and other pedagogical enhancements.

No tools were applied to explore in-depth demographic or socioeconomic data on an individualized basis due to privacy and internal personal data protection policies.

Since students were assigned to academic years based on school enrollment rather than random assignment, this study meets the criteria for a quasi-experimental design. The comparison was made between two distinct, consecutive cohorts rather than within the same group of students over two years.

Inclusion Criteria

To ensure consistency, participants in both groups met the following criteria:

- Enrollment in the AP Biology course at our Academy.
- Registration for the College Board AP Biology exam corresponding to their academic year.
- Native Mandarin Chinese speakers with American English as a second language.
- On-campus housing for students with relatively similar academic backgrounds and career aspirations in life sciences.

Procedure

Phase 1: Baseline Assessment (2021-2022 Academic Year, Control Group)

During the first academic year, started in August 2021 and concluded in June 2022, a prospective analytic cohort study was conducted to examine students' learning habits, motivation, and technological tool preferences. The following methods were employed:

Survey #1: "Use of Technologies in the Classroom" (10 multiple-choice questions) to assess student preferences regarding learning tools.

Observation and Performance Monitoring: Student engagement and academic performance were measured through internal mid-term and final examinations.

AP Biology 2022 Standardized Test Scores: Used as an external assessment to evaluate learning outcomes.

At the conclusion of this phase, low student motivation was identified as a key challenge, prompting the development of a pedagogical intervention. It should be noted that at the time of my hiring it was explained to me that the low student motivation was a chronic problem previously identified in prior academic cycles. This information was provided verbally by the head of the Department of Science.

Phase 2: Pedagogical Intervention (2022-2023 Academic Year, Intervention Group)

Based on findings from Phase 1, a pedagogical intervention incorporating Apple technological tools was implemented in the second academic year. The intervention followed 7 steps, described in the Table 1. (See Table 1)

Table 1
Stages of the pedagogical intervention

Stage	Characteristics
Diagnosis	Survey #1 “Use of technologies in the classroom”, personal reflection, exploration of student motivation, analysis of results including data from the control cohort, and a personal analysis as a teacher to identify my strengths and weaknesses.
Objectives	Improve the teaching, learning and motivation process of the AP Biology class through the use of Apple’s technological tools.
Strategies	Teacher Preparation (Myself): Received Apple Teacher Certification and training in the effective use of Apple software and hardware for educational purposes. Lesson Redesign: Conversion of instructional materials into Keynote presentations using a Macbook, following recommendations from Apple Distinguished Educators and Apple’s educational community and after consideration of the students’ favorite slide design to achieve an attractive and meaningful pattern. Integration of Apple technological tools: Use of iPads, Apple Pencil, MacBooks, Keynote, and various iOS-compatible applications to enhance engagement and enrich the teaching, learning and motivation process and the Apple Teachers in Action.
Implementation	2022-2023 academic year in AP Biology students. The group that received the pedagogical intervention was exposed to an enriched-modified instructional environment for one year, according to the strategies designed to meet the objectives of this pedagogical intervention.
Monitoring	Motivation Assessment Monitoring: Application of Survey #2: “Motivation in my Biology Class” (15 Likert-scale items) to assess students’ motivation levels at different stages of the academic year. Performance Monitoring: Analysis of students’ mid-term and final exam scores to track academic progress.
Evaluation	Final Evaluation: Comparison of College Board AP Biology 2023 exam scores with the previous year’s cohort.
Final feedback	Student Feedback: Survey #3: “Individual Student Perception of the Motivational Outcome of Using Apple Educational Tools”, where students reflected on the impact of Apple tools on their motivation at the end of the course answering the following question: Do you consider that the implementation of Apple’s educational recommendations and the use of Apple’s technological tools helped to improve your motivation as a student in our class?

Data Collection and Analysis

To measure the effectiveness of the pedagogical intervention, the following data sources were analyzed: Surveys: Responses from Surveys #1, #2, and #3. Internal Academic Performance Data: Mid-term and final examination scores for both cohorts. External Standardized Test Scores: Official AP Biology exam results from College Board (2022 & 2023). Qualitative Student Feedback: Open-ended responses regarding student experiences with Apple technological tools.

Ethical Considerations

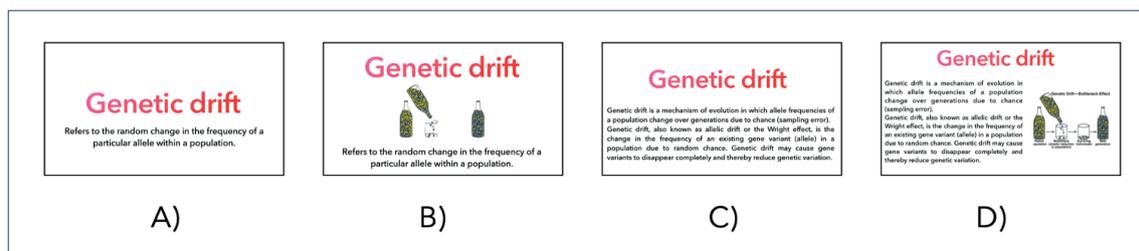
Participation was voluntary, and all students were informed about the study objectives. No personal or sensitive data were collected beyond academic performance and survey responses. The study adhered to internal school policies on data protection and student confidentiality.

This quasi-experimental approach allowed for a comparative analysis of student motivation, learning engagement, and academic performance while acknowledging the study's limitations, including the absence of randomization and potential individual differences between cohorts (Osmanović Zajić, 2022). Apple technological tools such as an iPad, a MacBook, Apple Keynote and iOS compatible software were added. Likewise, recommendations of the Apple educational community included teacher training, redesign of the classes and slides, as well as student preferences, which will be explained as follows.

At the beginning of the second school year, the students were asked about their favorite design, and 100% of them chose design B), which corresponds to the key concept along with an image. (See Figure 1)

Figure 1

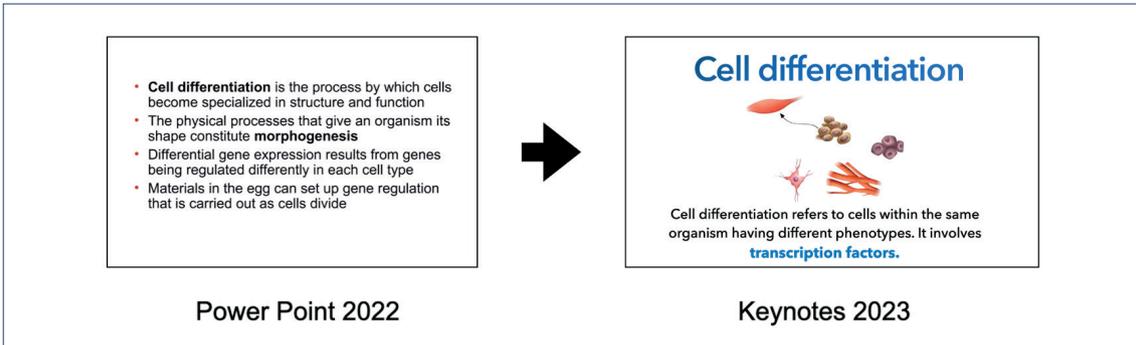
Survey to explore the slide design preferred by students.



After the preferences of my students were identified, all the slides provided by my institution were redesigned, colors were added to the concepts, and a minimalist style corresponding to the key concept along with an illustrative image was adopted. This design motivated the students to pay more attention in class and take notes more frequently. The following image is an example of the new appearance of the slides. (See Figure 2)

Figure 2

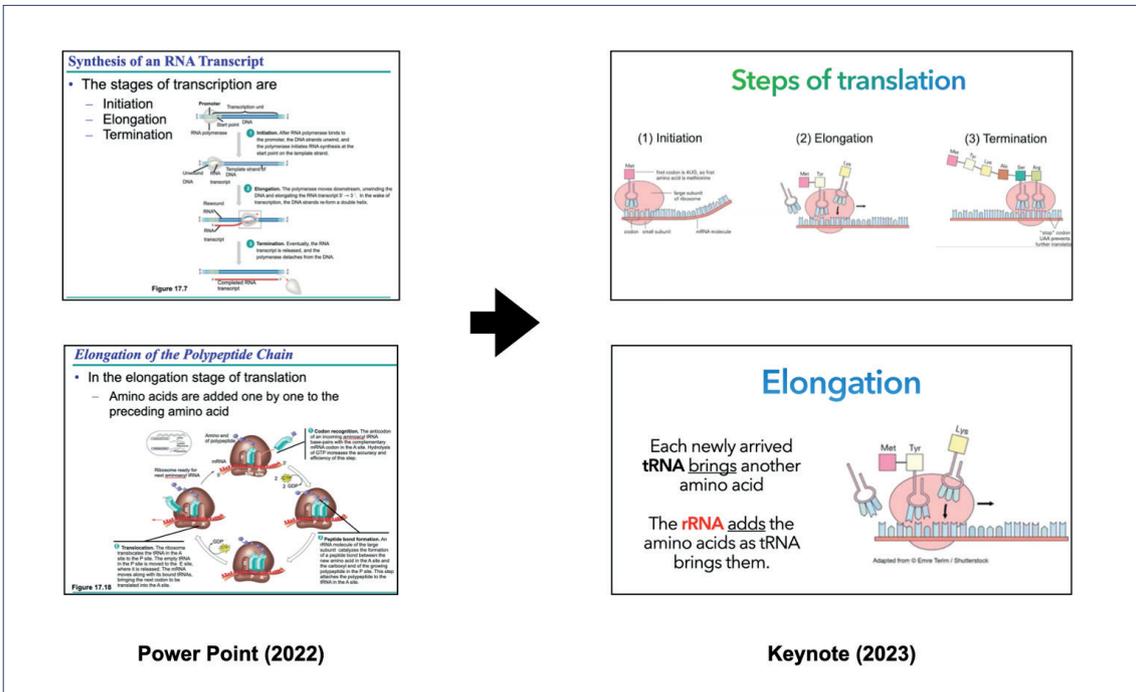
Example of slide redesign using keynote following my students' preferred layout: Key concept + illustrative image.



Restructuring the PowerPoint slides removes unnecessary text, which can be replaced by the teacher's explanation. Complex and small images are substituted by meaningful diagrams that easily convey the concept or topic at hand. Titles, topics and key words are highlighted with bold and eye-catching colors so that the student is able to identify them at all times. The slides serve as audiovisual support for the class and are not intended to completely replace or have greater prominence than other pedagogical elements. However, they played an essential role for the students who were eager to take notes and pay attention to the class (See figure 3)

Figure 3

Examples of the redesign and adaptation of the slides following the recommendations of the Apple educational community.



As for the integration of Apple's technological tools in my daily teaching practice, A MacBook M3 pro was used as a working tool to plan lessons and create Keynote slides. An 11-inch iPad Pro M1 was used, connected via Wi-Fi to the multimedia screen in my classroom for daily teaching. This allowed me to walk freely around the classroom and interact with the students. Also, a second-generation Apple Pencil was used to take notes and add text on the iPad, which was then displayed on the screen.

Some of the applications we used in the classroom were:

- Apple Notes and Pages. Mainly for note-taking in class; some students also used them for homework.
- Atlas. Visible Body. I used this app to interactively display anatomical structures in the classroom in augmented reality.
- Freeform. It was helpful to create real-time collaborative environments, concept maps and brainstorming.
- Pick Me. A roulette that helped me to randomly select students for class participation without any selection bias error.
- Keynote: Slide design and presentation was also a good tool for image editing.
- Stikbot Studio 2. It was helpful to make simple stop motion videos.
- Numbers. We created lists and glossaries of terms.
- Clips. With it we made funny review videos using previously elaborated models.

A detailed explanation of the use and application of each and every one of these applications in the classroom is impossible given the limited length of this article. However, they can be discussed in subsequent papers.

The Apple educational community on its website provides a self-taught learning center with classes and tutorials, which through the correct resolution of tests at the end of each module provides medals that can be accumulated to obtain recognition as an Apple teacher. This certification helped me to obtain a sufficient domain to use the software and hardware for educational purposes. Likewise, it empowered me to solve technical problems of my students when they used these tools.

RESULTS

Survey #1: “Use of Technologies in the Classroom”

In relation to note-taking in class, a clear trend towards the use of Apple devices was observed. Only 4% of students used Windows PCs for this activity, while none of the students surveyed took notes with Android tablets.

In terms of reading, the iPad was identified as the preferred device, used by 51% of students. It is relevant to note that the textbook and the traditional notebook were selected by 22% of respondents, while 11% chose the Windows computer. No student used devices with the Android OS for reading.

In the area of multimedia content consumption, Apple products, including the iPad and MacBook, were the most preferred among students, with a high 79% preference. This contrasted with 18% who used Windows PC devices and 4% who opted for Android hardware products.

It was observed that the most commonly used tool for homework was electronic hardware, with a notable 77% of students selected this option. Within this group, 81% chose Apple devices to complete their academic assignments. This highlighted the effective integration of technology into the homework completion process, with a significant preference for Apple products.

Regarding personal preference and satisfaction, Apple products were clearly the most chosen. A total of 72% of students opted for hardware from this brand, with the iPad being the most enjoyed device, receiving a remarkable 80% preference, while the MacBook accounted for 20%. These results emphasized the strong connection students had with Apple products in their daily lives and educational experiences. Approximately 40% of the students spent from 2 to 3 hours per day using the keyboard on their electronic devices.

Meanwhile, 60% of the students used touch-screen technology for an interval of 4 to 5 hours per day. Handwriting using touch-screen technology emerged as the dominant preference, representing a solid 81% of students, while digital keyboard writing comprised 19% of the total preference. Interestingly, the preference for handwriting was particularly evident in the use of a stylus pen on electronic devices, highlighting a clear attachment to the handwriting experience even in a digital environment.

These results provide a richer understanding of students' preferences and habits regarding information capture and writing, as well as an overview of how students interact with available technologies, while highlighting the continued relevance of handwriting even in the digital age.

Survey #2 “Motivation in my Biology Class”

This survey was applied in the monitoring phase, with the assumption that student motivation was relatively low at the beginning of the academic year due to the factors discussed above.

Survey #2, “Motivation in My Biology Class,” was designed to assess motivation specifically within the field of biology. In this survey, responses were recorded on a five-point Likert scale, where 5 indicated strong agreement, 4 agreement, 3 partial agreement, 2 disagreement, and 1 strong disagreement. Intrinsic (IM), extrinsic (EM), and mixed motivators (MM) related to professional development were measured, and after calculating the averages for each motivation category, the following results were obtained. The items assessing intrinsic motivation (IM) yielded an average of 4.6, while those measuring extrinsic motivation (EM) and mixed motivation (MM) produced averages of 3.8 each.

Results of the Internal Exams in the Monitoring Phase

The impact of Apple's technological tools on students' learning processes was monitored using the scores obtained in the first and second semesters of the AP Biology course,

as well as the final course scores across two academic years. A comparative methodology was employed, analyzing student groups from the Control Group and the Intervention Group. The objective was to determine whether any significant difference in academic performance emerged over the course of a school year as a result of the implementation of these technological tools.

The following tables present the collected data. The first table (See Table 2) displays the scores obtained by the Control Group class during the 2021-2022 academic year. This table includes four columns: the first column lists the number of students, the second column presents the final course score, which represents the average of the first and second semester scores, provided in the third and fourth columns, respectively. The second table (See Table 3) displays the scores obtained by the Intervention Group class during the 2022-2023 academic year.

The final class average for the Control Group was 75.81. (See Table 2).

Table 2

Scores obtained by the Control Group.

Students	Final average score of the AP 2021-2022 class per student	Average score of the AP 2021-2022 class per student in the second semester	Average score of the AP 2021-2022 class per student in the first semester
Student 1	90.25	92.01	88.5
Student 2	91.5	94	89
Student 3	78.8	73.1	84.5
Student 4	88.25	93	83.5
Student 5	71.55	70.1	73
Student 6	34.52	30.05	39
Student 7	71.96	66.42	77.5

The final class average for the Intervention Group was 90.14, as shown in the table below (See Table 3).

Table 3

Scores obtained by the Intervention Group.

Students	Final average score of the AP 2022-2023 class per student	Average score of the AP 2022-2023 class per student in the second semester	Average score of the AP 2022-2023 class per student in the first semester
Student 1	92.05	93.42	90.69
Student 2	91.93	94.61	89.24
Student 3	90.06	90.53	89.6
Student 4	85.05	87.6	84.4
Student 5	87.7	90.06	85.34
Student 6	88.84	90.88	86.8
Student 7	95.39	95.46	95.33

Student scores on the College Board 2022 and 2023 AP Biology exams

According to the 2022 official report obtained from <https://scores.collegeboard.org>, 85.7% of the students in the 2022 cohort of 7 students scored 3 or higher. Thirteen percent achieved a score of 5, 50% of the students scored 4, 25% scored 3, 0% scored 2, and 13% scored 1. (See Table 4 with attached bar graph).

Table 4

Comparative percentage distribution of AP Biology 2022 exam scores of the Control Group versus the percentage distribution in China and the rest of the Globe. <https://scores.collegeboard.org>

Score	Control Group	China	Global
1	14.3% 1 student	5.2%	8.0%
2	0% 0 students	9.5%	19.4%
3	14.3% 1 student	21.5%	28.4%
4	57.1% 4 students	34.0%	25.0%
5	14.3% 1 student	29.8%	19.2%

Note. Adapted from AP Biology Student Performance Report 2022. College Board.

According to the 2023 official report obtained from College Board's official website, a 100% success rate was recorded among the seven students in the Intervention Group, all obtaining a score of 3 or higher. A score of 4 was achieved by 57.14% of the students, while 28.57% attained the highest score of 5, and 14.25% obtained a score of 3. (See Table 5 with attached bar graph).

Table 5

Comparative percentage distribution of AP Biology 2023 exam scores of the Control Group versus the percentage distribution in China and the rest of the Globe.

Score	Intervention Group	China	Global
1	0% 0 students	5.4%	12.5%
2	0% 0 students	9.4%	21.7%
3	14.25% 1 student	21.4%	24.8%
4	57.14% 4 students	29.2%	21.9%
5	28.57% 2 students	34.7%	19.1%

Note. Adapted from AP Biology Student Performance Report 2023. College Board.

The mean score on the 2023 AP biology exam of the Intervention Group was 4.14. This is above the global mean of 3.04 and China's mean of 3.78.

Results of survey #3 "Individual Student Perception of the Motivational Outcome Using Apple Educational Tools"

Below, the Intervention Group students' responses to the question: "Do you feel that the implementation of Apple's educational recommendations and the use of Apple's technological tools helped you improve your motivation as a student in our class? Please support your answer and explain why" are presented.

When asked about their motivation, student 1 noted: Yes, I definitely feel that incorporating Apple's technological tools into our AP Biology class has improved my motivation. I used to find some parts of the subject matter a bit overwhelming, but using the iPad and the apps on a daily basis make everything easier. Plus, it feels good that Rochin knows how to use technology and teach me things I don't know, rather than the other way around. Most teachers have trouble using technology.

Student 2 Response. "Yes. Even though I don't have an iPad, the slides look super nice and that motivates me to be in biology class, taking notes becomes easy when everything is displayed so clearly. However, I believe this stuff can also be done with Microsoft."

Student 3 response. "Of course it does! Apple stuff makes learning biology less boring and more exciting; I am a fan of the brand and that motivates me. I liked that Rochin helped me focus when I was distracted."

Student 4 Response. "Definitely yes, the stuff we do on the iPad and the cool presentations make me want to be in class more."

Student 5 response. "Yes. The keynotes and apps make it easier to understand."

Student 6 Response. "Yes, the classes are very dynamic, I like using the iPad because then I can forget about carrying books and notebooks that are very heavy and get in the way."

Student 7 response. "It's great that our teacher knows how to use Apple tech. Rochin always helps me when I have problems with my iPad. It helps us connect better. It was a good year."

ANALYSIS

The results of the monitoring phase highlight the predominance of intrinsic motivators in student motivation in biology class. External incentives, although necessary, do not have such a significant impact on students' motivation, and mixed motivators show a moderate level of appreciation by students. These findings provide valuable information for adapting pedagogical strategies and designing activities that strengthen the intrinsic motivators that drive students' motivation in their biology learning process.

The distribution of AP Biology 2022 exam scores shows a large variability among students in the Control Group, indicating that there are significant differences in the level of academic performance. It is important to analyze the low performance causes in this single student and design strategies to improve his performance in future academic years, since the same pedagogical methods were applied to all students equally. On the other hand, the scores distribution of the AP Biology 2023 exam scores is mostly concentrated in the high-scoring region, with the lowest mark recorded as three. This indicates a significant improvement in the overall performance of the class compared to that of the previous year's class. These results suggest that the pedagogical intervention had a positive impact on students' achievements, resulting in a more favorable grade distribution and a higher average score on the AP Biology standardized test. However, it is necessary to explore

additional variables that were not considered in this study but may have influenced the improved results observed among students who received the pedagogical intervention.

Student responses at the end of the course corroborated that the integration of Apple's technological tools, applications, and engaging Keynote slides contributed to a more dynamic and interactive learning environment.

CONCLUSIONS

The comparative analysis between both cohorts demonstrates an evident improvement in academic performance among students in the Intervention Group, who achieved an average final score of 90.14 in the internal AP Biology evaluations, compared to 75.81 in the Control Group. This substantial increase suggests that the integration of Keynote slide design strategies, Apple's technological tools, and educational recommendations contributed positively to both student motivation and learning outcomes.

Additionally, when analyzing performance on the standardized AP Biology exam administered by the College Board, an increase in the mean score of the Intervention Group (4.14 in 2023) compared to the Control Group (3.57 in 2022) was observed. While this difference may not be statistically significant, it holds pedagogical importance, as an increase in scores on externally assessed standardized exams reflects an improvement in the fulfillment of curricular objectives. These findings highlight the potential of technology-enhanced instructional strategies to foster higher engagement and academic achievement in rigorous science courses.

Finally, although technology favors the learning process, the teacher's intervention is important and indispensable to analyze and reflect on the topics.

PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

We acknowledge the limitations of this study. However, future iterations will aim to refine the methodology and expand the sample size to include a more diverse student population, allowing for a more comprehensive analysis of the intervention's impact. We encourage educators to conduct research on students' technological preferences and learning habits to develop targeted instructional strategies that enhance engagement and academic achievement.

Ongoing professional development is essential to remain aligned with evolving pedagogical and technological advancements. Further research is needed to examine the potential benefits of artificial intelligence, virtual reality, and augmented reality in educational settings. Advancing these areas of study will support both educators and students in creating dynamic and innovative learning environments. We sincerely hope that this study contributes to the enhancement of teaching practices.

REFERENCES

- Corey, L. (2019). A case study of iPad implementation in one rural elementary school. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 305–316. <https://doi.org/10.1177/0047239519862999>
- Creemers, R. (2016). Cyber China: Upgrading propaganda, public opinion work and social management for the twenty-first century. *Journal of Contemporary China*, 26(103), 85–100. <https://doi.org/10.1080/10670564.2016.1206281>
- Dempsey, P. (2019). The teardown: Apple iPad Pro. *Engineering & Technology*, 14, 80–81. <https://doi.org/10.1049/et.2019.0227>
- Eppard, J., Williams, C., Hojeij, Z., & Johnson, J. D. (2022). iPad integration: How parents and students perceive its effectiveness. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(2), 372–390. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2079>
- Ferguson, J. M., & Oigara, J. N. (2017). iPads in the classroom: What do teachers think? *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 13(4), 74–86. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2017100106>
- Funaro, S. (2014). *The effects on using ipads in teaching sight words to English Language Learners* [Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/etd/308>
- Klotzbücher, S., Kraushaar, F., Lycas, A., & Suhadolnik, N. V. (2020). Censorship and self-censorship in Chinese contexts. *The Journal of the European Association for Chinese Studies*, 1, 9–18. <https://doi.org/10.25365/jeacs.2020.1.9-18>
- Kuo, Y. C., & Kuo, Y. T. (2020). Preservice teachers' mobile learning experience: An exploratory study of iPad-enhanced collaborative learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 111–123. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1719380>
- Osmanović-Zajić, J., & Maksimović, J. (2022). Quasi-experimental research as an epistemological-methodological approach in education research. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(3), 177–183. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-3-177-183>
- Shyu, J. (2008). Speak no evil: Circumventing Chinese censorship. *San Diego Law Review*, 45(1), 211–250. <https://digital.sandiego.edu/sdlr/vol45/iss1/7>
- Stec, M., Bauer, M., Hopgood, D., & Beery, T. (2018). Adaptation to a curriculum delivered via iPad: The challenge of being early adopters. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(1), 109–127. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9301-8>
- Tarazi, A., & Arafat, S. (2021). The role of using iPad technology in enhancing students' motivation toward learning the English Language. *Edu Review. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 9(2), 89–98. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v9.2971>
- Zhou, B. (2019). From scale to quality: Experiences and challenges in teacher education in China. *ECNU Review of Education*, 2(2), 196–204. <https://doi.org/10.1177/2096531119853081>



ABP como fortalecedor del conocimiento en materias básicas de la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro

PBL as a knowledge enhancer in basic subjects of the Eloy Alfaro Basic Education Unit

Donny-Amilcar Intriago-Zambrano; Leidy Huatatoca-Chimbo;
Nicolás Vasconcellos; Odette Martínez-Pérez

Donny-Amilcar Intriago-Zambrano

Universidad Bolivariana del Ecuador
Ecuador

<https://orcid.org/0009-0008-8694-549X>
donnyintriago77@gmail.com

✉ **Nicolás Vasconcellos**

Universidad de Guayaquil
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4489-8081>
nicolas.vasconcellosf@ug.edu.ec

Leidy Huatatoca-Chimbo

Universidad Bolivariana del Ecuador
Ecuador

<https://orcid.org/0009-0006-4712-7705>
leidy_93@hotmail.com

Odette Martínez-Pérez

Universidad Bolivariana del Ecuador
Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-6295-2216>
omartinezp@ube.edu.ec

Recibido: 21-01-2025

Aceptado: 14-02-2025

Publicado: 19-02-2025

Cómo citar este texto:

Intriago-Zambrano, D. A., Huatatoca-Chimbo, L., Vasconcellos, N., & Martínez-Pérez, O. (2025). ABP como fortalecedor del conocimiento en materias básicas de la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3367. <https://doi.org/10.21555/rpp.3367>

Resumen

El presente estudio se centra en evaluar la percepción sobre la incidencia de estrategias pedagógicas basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias básicas en la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro. El objetivo es analizar cómo el ABP influye en la percepción del aprendizaje, la motivación y la participación de los estudiantes de tercer año de educación básica en su proceso educativo. La metodología utilizada se basa en métodos cuantitativos. A través

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



del diseño de una operacionalización de variables se creó una encuesta segmentada en categorías que sistemáticamente evalúan la percepción de los estudiantes respecto al uso del ABP y su incidencia en el fortalecimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de las materias básicas. Los datos recolectados y analizados resultaron en una percepción positiva sobre la implementación del ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje, destacando su potencial para incentivar aspectos como el trabajo en equipo, la motivación por el aprendizaje, la participación y una mejor asimilación de los conocimientos, generando un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes. El estudio concluye indicando que el ABP tiene un alto potencial para reemplazar procesos de enseñanza tradicionales, proveyendo tanto al cuerpo docente como al estudiantado con una estrategia pedagógica más dinámica, funcional y adaptable a varias áreas de estudio; sin embargo, puede incrementar el grado de complejidad del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos; Percepción estudiantil; Tercer año de educación básica; Estrategias de aprendizaje.

Abstract

This study focuses on evaluating the perception of the impact of pedagogical strategies based on Project-Based Learning (PBL) in strengthening the teaching-learning process of basic subjects at the Eloy Alfaro Basic Education Unit. The objective is to analyze how PBL influences the perception of learning, motivation and participation of third-year basic education students in their educational process. The methodology used comprises a quantitative methods. Through the design of an operationalization of variables, a survey segmented into categories was created that systematically evaluates the perception of students regarding the use of PBL and its impact on strengthening the teaching-learning process of the basic subjects. The data collected and analyzed resulted in a positive perception about the implementation of PBL in the teaching-learning process, highlighting its potential to encourage aspects such as teamwork, motivation for learning, participation and a better assimilation of knowledge, generating a positive impact on student performance. The study concludes by indicating that PBL has a high potential to replace traditional teaching processes, providing both the teaching staff and the students with a more dynamic, functional and adaptable pedagogical strategy for various areas of study; however, it can increase the degree of complexity of the learning process.

Keywords: Project based learning; Student perception; Third level of basic education; Learning strategies.

INTRODUCCIÓN

La educación tradicional a menudo se caracteriza por métodos de aprendizaje centrados en el docente, conferencias, aprendizaje rutinario y evaluaciones estandarizadas, que pueden crear problemas en el desarrollo de las habilidades interpersonales de los estudiantes. Sin embargo, muchos docentes han venido adaptando en sus planificaciones curriculares metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la gamificación, el aprendizaje por proyectos y otros métodos y procedimientos, que permiten a nuestro alumnado participar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evolución ha venido acompañada de la implementación activa y eficaz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación, conectando al profesor y al estudiante, y potenciando su interacción, con la finalidad de mejorar la práctica docente. Las metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), han cobrado especial importancia en la educación infantil, primaria y secundaria (Ruiz-Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022).

El ABP consiste en una propuesta metodológica que permite, como estrategia didáctica, que los participantes aborden alguna problemática de modo colaborativo integrando diferentes áreas de conocimiento. Es una forma de trabajo que ya cuenta con cierta antigüedad, pero genera mayor interés en los últimos tiempos. Tiene un enfoque centrado en el alumno, pero requiere una importante participación del docente, de esta forma, los estudiantes son responsables de su proceso de aprendizaje y los docentes hacen de guía y son facilitadores de recursos (Cyrulies y Schamne, 2021).

Se puede definir el ABP como una modalidad de enseñanza centrada en tareas que se llevan a cabo mediante un proceso compartido y colaborativo entre participantes, teniendo como objetivo la concreción de un producto final. El ABP, en contraste con las metodologías didácticas tradicionales, tiene como punto de inicio una pregunta o cuestionamiento concreto que debe ser resuelto mediante la construcción de un proyecto; los roles de los profesores y alumnos deben estar acorde al propósito del ABP (Villanueva-Morales et al., 2022).

El ABP potencia la co-enseñanza y la integración interdisciplinar de áreas curriculares con un propósito común: favorecer aprendizajes significativos y competenciales desde una perspectiva inclusiva e integradora, donde las materias se fusionan y los aprendizajes escolares no se restringen a unidades didácticas aisladas, sino que forman parte de un proyecto con un objetivo y un producto final concurrentes (Ruiz-Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022).

La enseñanza de las materias básicas, no siempre es fácil, sobre todo cuando no se desea que esta enseñanza sea una simple transmisión de información memorística, sino que, por el contrario, se procura que el estudiante comprenda y asimile verdaderamente la importancia de cada aspecto asociado (Espinoza-Freire, 2022).

La enseñanza de las materias básicas hace parte de la alfabetización ciudadana, pues se trata de conocimientos que toda persona utiliza en sus actividades diarias. Sin embargo, los estudiantes con frecuencia presentan dificultades en el manejo de conceptos y poca

comprensión en temas que son básicos para avanzar sistemáticamente en su formación académica. En este sentido, los estudiantes requieren métodos de aprendizaje diferentes a los tradicionales, que les permitan comprender mejor los conceptos y reflejarlos en la realidad (Vargas-Vargas et al., 2020).

Bajo estas condiciones el ABP representa una estrategia interesante, sin embargo, es complejo de implementar, genera dificultades pedagógicas y resulta necesaria una esmerada planificación. Esto tiene como resultado una escasa incorporación de su metodología. Se tiene también cierta inercia de aquellas metodologías de carácter tradicional y la presión por cumplir con el currículo prescrito, lo que dificulta una mayor implantación del ABP. Implementar su metodología requiere un andamiaje que permita identificar los componentes didácticos que deben articularse en las propuestas de enseñanza. Un aspecto que suma dificultad es la evaluación en el contexto de los proyectos, particularmente de manera colegiada, lo que implica acuerdos entre docentes de distintas disciplinas (Cyrulies y Schamne, 2021).

En Ecuador, es evidente que las instituciones educativas continúan utilizando las mismas metodologías tradicionales en el aula de clases, en donde el docente es el protagonista y el estudiante se limita a escuchar y reproducir información. En un estudio realizado en la provincia de Los Ríos, Mora-León et al. (2019) confirman la situación antes descrita al manifestar que el proceso de enseñanza aprendizaje actual, debe desarrollar habilidades que posibilite a los estudiantes interpretar los fenómenos con los que a diario interactúan y de esa manera satisfacer demandas y necesidades útiles para la vida; para este logro se requiere el empleo de nuevas alternativas metodológicas que sitúen al estudiante en el centro del proceso, como generador y responsable de su propio crecimiento intelectual y afectivo.

En Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro se ha identificado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por la falta de empleo y desconocimiento de estrategias didácticas innovadoras que despierten el interés y motivación de los estudiantes por aprender y participar. El acto educativo de la institución antes mencionada se describe como un ambiente monótono que se caracteriza porque el docente, dueño del saber, ingresa a impartir su clase de modo unidireccional, y el estudiante se dedica a escuchar la clase y responder a las preguntas que este le realiza, sin otro tipo de intervención. Esta dinámica induce a la desmotivación y falta de interés del estudiante por ser parte esencial de ese proceso.

El objeto de estudio se centra en explorar y evaluar la percepción sobre el impacto del uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el fortalecimiento de la adopción de conocimientos en las materias básicas en la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro. Se busca analizar la percepción de los estudiantes respecto al nivel de conocimiento adquirido en las materias básicas (ciencias naturales y estudios sociales) mediante la implementación de ABP. Además de evaluar la percepción de los estudiantes sobre el impacto del ABP en su motivación y participación en el aprendizaje; y comparar la percepción sobre el ABP con metodologías tradicionales con el fin de identificar posibles mejoras en la implementación del ABP. Mediante esta investigación se buscará fortalecer la comprensión de las materias básicas mediante el uso de ABP, sobre todo, promoviendo constantemente el desarrollo y competencia de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque mixto, integrando elementos tanto cuantitativos como cualitativos, estos últimos se utilizaron para explorar de manera más profunda las experiencias, percepciones y perspectivas de los estudiantes sobre el uso de ABP, y se realizó mediante encuestas.

El desarrollo metodológico conllevó la participación de estudiantes del tercer año de educación básica de la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro del cantón Pichincha, en la provincia de Manabí, Ecuador, en el cual, a través de un proceso no probabilístico e intencionado (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) se seleccionaron 22 estudiantes que en el momento de la encuesta se encontraban cursando materias básicas.

Población y muestra

La población de estudio de este trabajo investigativo, fue de 22 estudiantes de la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de educación básica en dicha Unidad Educativa.

Implementación de ABP

Durante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro, se llevaron a cabo dos proyectos en las asignaturas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales, con el objetivo de evaluar las percepciones de los estudiantes sobre las mejoras en su participación activa y comprensión de los contenidos curriculares. Para ello se implementaron dos planes de clases de las asignaturas de ciencias naturales y estudios sociales, los mismos que fueron diseñados bajo la metodología de ABP. En el caso de ciencias naturales se trató el tema “El ciclo del agua y su importancia en la vida diaria”. Este proyecto se centró en la exploración del ciclo del agua a través de la observación, la experimentación y la investigación. Los estudiantes se dividieron en grupos para analizar diferentes fases del ciclo del agua, como la evaporación, la condensación y la precipitación. Además, investigaron el impacto del agua en su comunidad y presentaron sus hallazgos mediante maquetas, infografías y videos educativos. Para la asignatura de estudios sociales se trató el tema “Mi comunidad y su historia”. En esta asignatura, los estudiantes realizaron una investigación sobre la evolución de su comunidad, explorando aspectos históricos, geográficos y culturales. Analizaron documentos históricos y visitaron lugares emblemáticos; luego de aquello presentaron sus hallazgos mediante murales, dramatizaciones y artículos escolares. Posteriormente, se desarrollaron las encuestas a través de las cuales se recogieron las percepciones de los estudiantes que fueron partícipes de la metodología de ABP, a fin de que estos puedan contrastar dicha metodología con los métodos pedagógicos tradicionales.

Operacionalización de variables

La tabla 1 muestra el acercamiento que hubo al estudiantado como principal sujeto de investigación. A través de la operacionalización de variables se creó una encuesta seg-

mentada en categorías que sistemáticamente evaluaron la percepción de los estudiantes respecto al uso del ABP y su incidencia en el fortalecimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de las materias básicas.

Tabla 1
Operacionalización de variables de estudio

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEM	NIVEL DE MEDICIÓN
Efectividad del ABP	Impacto en el aprendizaje cognitivo	Nivel de retención de conocimientos	1 - 2	Escala de Likert
		Capacidad de aplicación de conocimientos a nuevos contextos	3 - 4	
	Impacto en el aprendizaje socioemocional y habilidades transferibles	Desarrollo de habilidades de trabajo en equipo	5	
		Aumento de la autonomía y autogestión del aprendizaje	6 - 7 - 8	
Mejora de la metodología pedagógica	Efectividad percibida del ABP	Satisfacción general con el ABP	9 - 10	
	Aplicabilidad	Flexibilidad percibida del ABP	11	

ANÁLISIS

A continuación se describen y analizan los resultados derivados para la investigación sobre la implementación de actividades de aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el conocimiento en las materias básicas de la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología centrada en el aprendizaje: propicia que los alumnos investiguen, reflexionen y tomen decisiones para dar respuesta a los problemas presentados por el docente (Loja-Tacuri y Calderón-Solis, 2021, p. 50).

Actualmente un elemento metodológico importante en la educación básica es el ABP. Esto se debe a los beneficios dentro del aprendizaje que involucran el aumento en la ganancia de conocimientos, incremento de la motivación y favorecimiento en la implicación de los alumnos en las tareas. Además, es una estrategia que da al alumno la oportunidad de investigar, reflexionar y tomar decisiones para dar respuesta a los problemas formulados por el docente y así mejora la calidad educativa (Loja-Tacuri y Calderón-Solis, 2021).

Evaluación del desempeño estudiantil y relación con la percepción del ABP

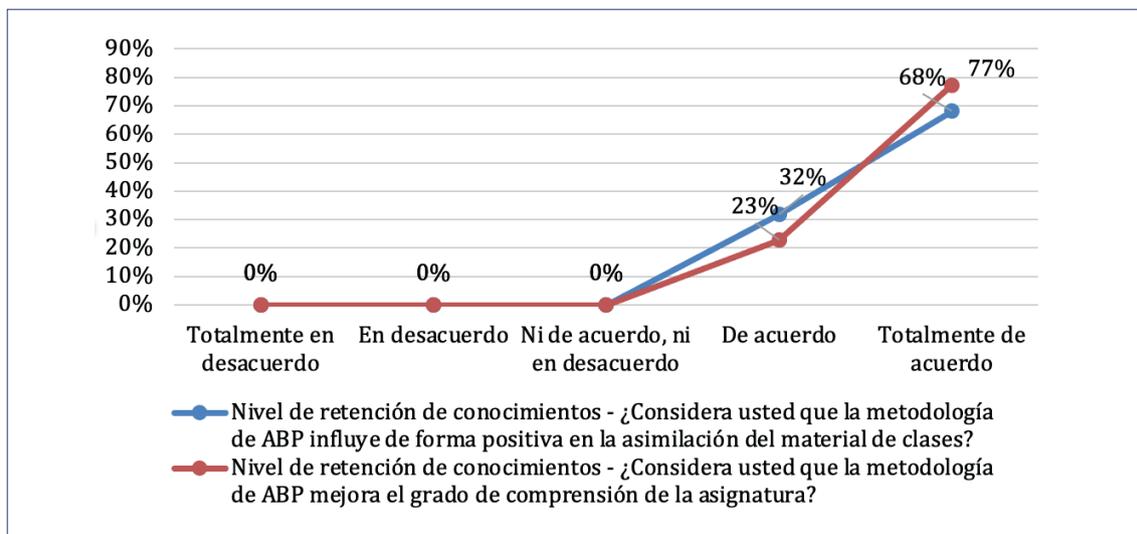
El desempeño de los estudiantes en ambos proyectos fue sobresaliente, reflejándose en sus calificaciones y en la calidad de los productos finales. La mayoría de los estudiantes demostraron habilidades avanzadas en investigación, trabajo en equipo y creatividad. Asimismo, la metodología ABP fomentó la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje, como se evidencia en las encuestas aplicadas dentro del estudio. En cuanto al impacto en el aprendizaje cognitivo, observamos que el 68% de los estudiantes consideró que el ABP

mejoró su retención de conocimientos. A su vez, el 77% afirmó que el ABP facilitó su comprensión de los contenidos de las asignaturas básicas. Respecto al impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales, se encontró que el 77% de los estudiantes destacó que la metodología ABP mejoró su capacidad de trabajo en equipo. Paralelamente, el 91% indicó que aumentó su autonomía y motivación para aprender.

Resultados de la encuesta

Figura 1

Efectividad del ABP – Impacto en el aprendizaje cognitivo: nivel de retención de conocimientos (ítems 1-2).

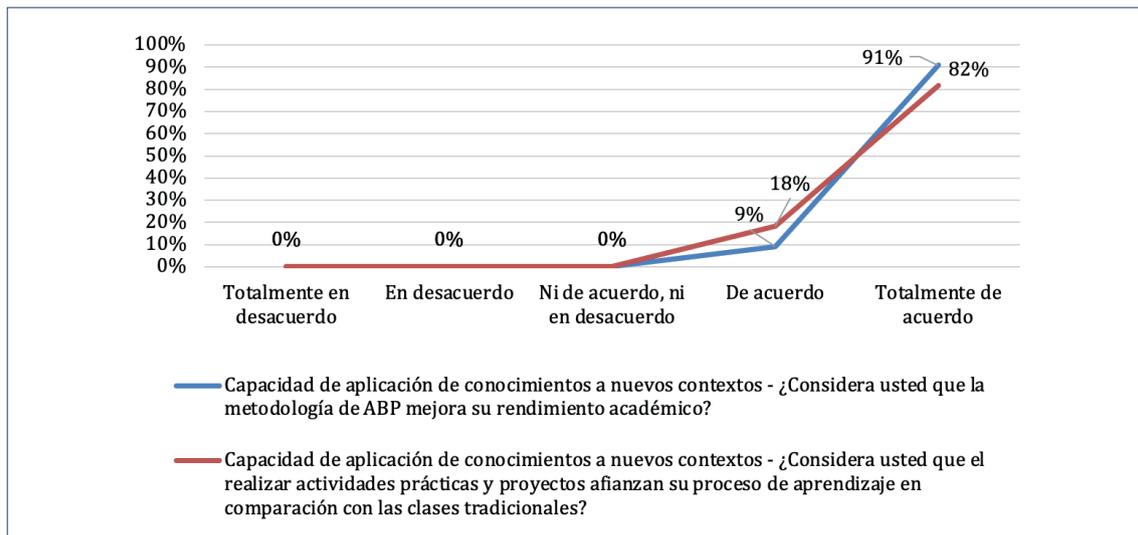


Los datos recopilados a través de la encuesta siguen el esquema fijado en la operacionalización de las variables de estudio (tabla 1). Dentro de la primera variable sobre la efectividad del ABP, en su dimensión de impacto en el aprendizaje cognitivo comprende dos indicadores. El primero trata sobre el nivel de retención de los conocimientos, el primer ítem (figura 1, ítem 1) de este evalúa si los estudiantes consideran que la metodología de ABP influye de forma positiva en la asimilación del material de clases. De acuerdo a los resultados obtenidos el 68% de los estudiantes encuestados coinciden que están totalmente de acuerdo con este ítem, y únicamente el 32% menciona que está de acuerdo.

Dentro del mismo indicador sobre el nivel de retención de conocimientos, el ítem 2 (figura 1) evalúa si los estudiantes consideran que la metodología de ABP mejora el grado de comprensión de la asignatura. Queda evidenciado que la ABP es útil para comprender diferentes contenidos de las asignaturas básicas; como se observa en este ítem el 77% de los estudiantes está totalmente de acuerdo y el 23% están de acuerdo, lo que indica que las ABP mejoran el grado de comprensión de diferentes asignaturas.

Figura 2

Efectividad del ABP - Impacto en el aprendizaje cognitivo: capacidad de aplicación de conocimientos a nuevos contextos (ítems 3-4).

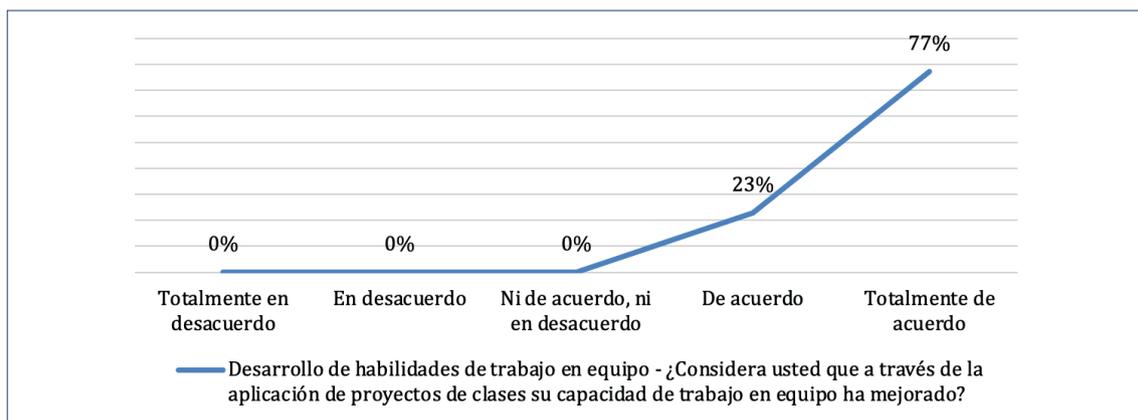


Dentro de la misma dimensión de impacto en el aprendizaje cognitivo, pasamos al indicador sobre capacidad de aplicación de conocimientos a nuevos contextos, del cual el ítem 3 (figura 2) evalúa si los estudiantes consideran que la metodología de ABP mejora su rendimiento académico. Se observa que el 91% de los estudiantes encuestados están totalmente de acuerdo el ítem antes descrito, y únicamente el 9% está de acuerdo.

Para el mismo indicador, el ítem 4 (figura 2) consulta a los estudiantes si consideran que realizar actividades prácticas y proyectos afianzan su proceso de aprendizaje en comparación con las clases tradicionales. Se observa que el 82% de los estudiantes consideran que el ABP les ayuda a mejorar el rendimiento académico y el 18% que corresponde a 4 estudiantes mencionaron que están de acuerdo.

Figura 3

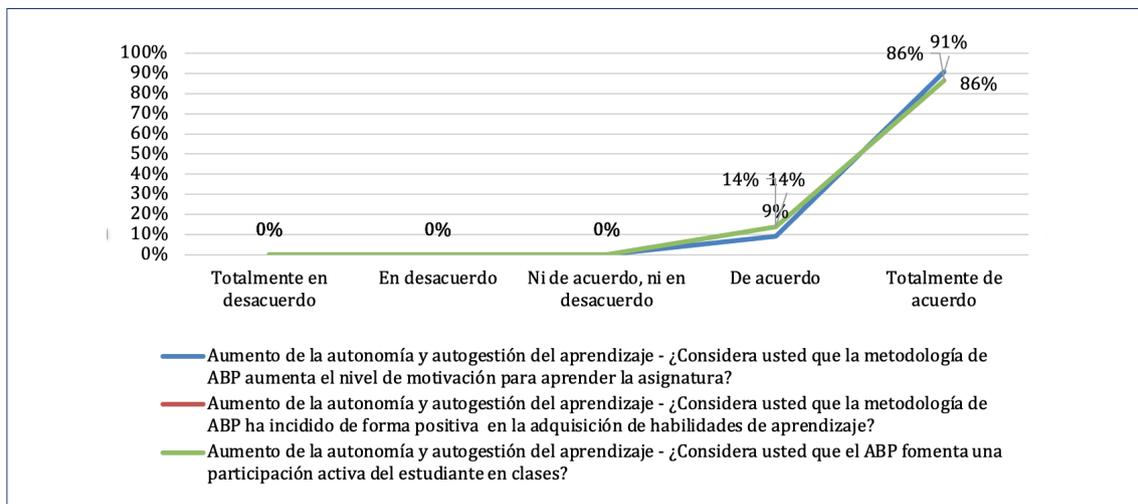
Efectividad del ABP - Impacto en el aprendizaje socioemocional y habilidades transferibles: desarrollo de habilidades de trabajo en equipo (ítem 5).



Dentro de la variable de efectividad del ABP, bajo la dimensión de impacto en el aprendizaje socioemocional y habilidades transferibles, tenemos el indicador de desarrollo de habilidades de trabajo en equipo cuyo ítem 5 (figura 3) nos indica que el 77% de los estudiantes están totalmente de acuerdo con que la aplicación de proyectos mejora su capacidad de trabajo en grupo, puesto que despierta en ellos motivación, aprender de una forma divertida y su vez, mejoran el rendimiento académico.

Figura 4

Efectividad del ABP - Impacto en el aprendizaje socioemocional y habilidades transferibles: aumento de la autonomía y autogestión del aprendizaje (ítems 6 al 8).



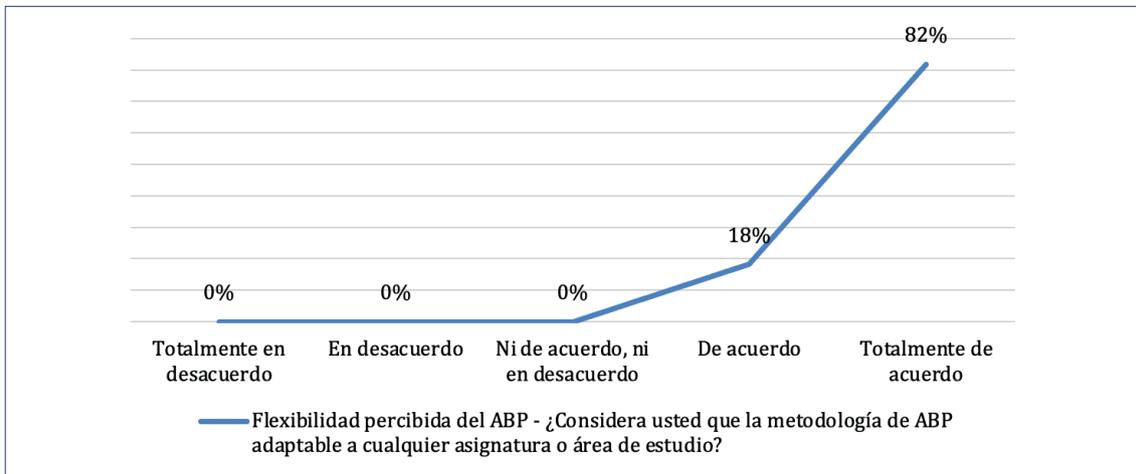
Bajo la misma dimensión de impacto en el aprendizaje socioemocional y habilidades transferibles, el indicador de aumento en la autonomía y autogestión del aprendizaje nos muestra los ítems 6, 7 y 8. El ítem 6 (figura 4) se enfoca en evaluar si los estudiantes consideran que la metodología de ABP aumenta el nivel de motivación para aprender la asignatura. Se puede evidenciar que el 91% de los estudiantes esta totalmente de acuerdo que la metodología despierta su motivación, enriquece el proceso de aprendizaje y desarrolla habilidades esenciales para la vida.

En el mismo indicador, el ítem 7 (figura 4) que consulta a los estudiantes si consideran que la metodología de ABP ha incidido de forma positiva en la adquisición de habilidades de aprendizaje, se muestra que el 86% de los estudiantes están totalmente de acuerdo que la ABP incide en el desarrollo de habilidades de aprendizaje, y el 14% remanente se muestran de acuerdo.

Bajo este mismo indicador, el ítem 8 (figura 4) evalúa si los estudiantes consideran que el ABP fomenta su participación activa en clases. El 86% de los estudiantes encuestados aseguran que el ABP fomenta la participación activa en clase, y el 14% remanente se muestra de acuerdo.

Figura 5

Mejora de la metodología pedagógica - Efectividad percibida del ABP: satisfacción general con el ABP (ítems 9-10).

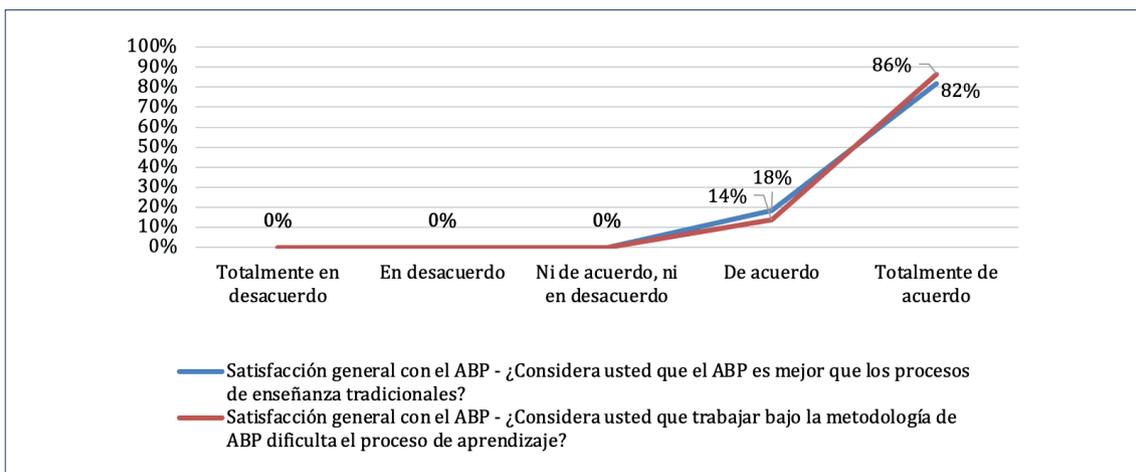


Avanzando hacia la segunda variable de la operacionalización de variables (tabla 1) sobre la mejora de la metodología pedagógica, en su dimensión sobre la efectividad percibida del ABP, su indicador de satisfacción general con el ABP posee 2 ítems. El ítem 9 (figura 5) consulta a los estudiantes si consideran que el ABP es mejora que los procesos de enseñanza tradicionales. Ante lo cual el 82% se muestra totalmente de acuerdo, y el 18% se muestra de acuerdo con que este tipo de metodología en el aprendizaje es mucho mejor que la tradicional.

Dentro del mismo indicador, el ítem 10 (figura 5) evalúa si los estudiantes consideran que trabajar bajo la metodología de ABP dificulta el proceso de aprendizaje. El 86% y 14% de los estudiantes se muestran totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, lo que demuestra que existe una mejora en el proceso de aprendizaje con la aplicación del ABP.

Figura 6

Mejora de la metodología pedagógica - Aplicabilidad: flexibilidad percibida del ABP (ítem 11).



Finalmente, dentro de la misma variable de mejora de la metodología pedagógica, en su dimensión de aplicabilidad, y su indicador de flexibilidad percibida del ABP, el ítem 11 (figura 6) consulta a los estudiantes si consideran que la metodología de ABP es adaptable a otras asignaturas o áreas de estudio. Ante lo cual, el 82% y 18% se mostró totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Aquello demuestra que el adaptar la metodología el proceso de aprendizaje es muy conveniente para la fácil adquisición de conocimiento de los estudiantes en distintas asignaturas.

Propuesta metodológica para la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la educación básica

En base a la información recolectada y su meticuloso análisis se ha desarrollado una propuesta de estrategia metodológica en respuesta a los hallazgos del presente estudio, sugiriendo así oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia metodológica busca orientar su aplicación en la educación básica para fortalecer dicho proceso.

Tabla 2

Estrategia metodológica para la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación básica.

Propuesta de estrategia metodológica para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica utilizando la técnica de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Implementar el ABP en la enseñanza de materias básicas. Promover la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Favorecer la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo. Fortalecer la motivación y participación en el proceso de aprendizaje. Capacitar a los docentes en el diseño y aplicación de proyectos. Evaluar el impacto del ABP en el rendimiento académico.
------------------	---

Componentes de la estrategia

1. Capacitación y sensibilización docente	Se llevará a cabo un programa de formación para los docentes con los siguientes ejes:	<ul style="list-style-type: none"> Principios y fundamentos del ABP. Planificación y diseño de proyectos interdisciplinarios. Estrategias para la gestión del trabajo colaborativo. Uso de herramientas digitales para la implementación del ABP.
2. Diseño e implementación de proyectos	Los proyectos serán diseñados en base a problemas reales y contextualizados, siguiendo estos pasos:	<ul style="list-style-type: none"> Planteamiento del problema: Definir una situación desafiante y relevante. Planificación y diseño: Establecer objetivos, roles, recursos y cronograma. Ejecución: Desarrollar actividades en equipo con orientación docente. Presentación del producto final: Exponer soluciones y aprendizajes. Evaluación y retroalimentación: Reflexionar sobre el proceso y los resultados.

3. Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Se recomienda el uso de herramientas digitales para:	Facilitar la gestión de proyectos y la colaboración en línea. Acceder a recursos educativos interactivos. Evaluar el aprendizaje de manera dinámica y participativa.
4. Evaluación del impacto	Para medir la efectividad del ABP se aplicarán:	Encuestas de percepción a estudiantes y docentes. Análisis del desempeño académico pre y post implementación. Observaciones y registros de participación activa.
Resultados esperados	Mejora en la comprensión y aplicación del conocimiento. Mayor autonomía y motivación de los estudiantes. Fortalecimiento de habilidades socioemocionales y trabajo en equipo. Integración efectiva del ABP en la práctica pedagógica.	

DISCUSIÓN

Es importante destacar que el ABP es una estrategia educativa que, según diversos investigadores, tiene como objetivo incorporar proyectos en el desarrollo de los contenidos programáticos, permitiendo así una integración de la teoría con la práctica y fomentando el trabajo en equipo. Respecto a los resultados obtenidos bajo el indicador de nivel de retención de conocimientos, observamos que la metodología del ABP influye de forma positiva en la asimilación del material de clases y refleja la aplicación de los conocimientos adquiridos en distintas áreas académicas y los conocimientos prácticos obtenidos a través de la experiencia personal del estudiante. En esta forma de enseñanza, el enfoque se centra en el aprendizaje del estudiante, especialmente en la utilización de conocimientos en situaciones concretas, donde participa activamente mediante la colaboración y la interacción social en grupo. Además, el rol del docente se transforma en un facilitador, mientras que se aprovechan herramientas tecnológicas que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación del estudiante se incrementa al trabajar sobre sus propias ideas, gestionar su tiempo, integrar el aprendizaje en el aula con situaciones de la vida real y desarrollar habilidades para resolver problemas (Vargas et al., 2021).

En la misma línea, se pudo determinar que la metodología del ABP mejora el grado de comprensión de la asignatura. Siendo que el ABP es una metodología activa y centrada en el aprendizaje, donde los estudiantes realizan tareas de manera colaborativa y comparada, orientadas hacia la creación de un producto final. Este enfoque de enseñanza se basa en principios del constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento, promoviendo que los estudiantes construyan nuevas ideas a partir del conocimiento previo. La metodología de ABP sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando una participación activa y el desarrollo de habilidades para descubrir y construir conocimientos (Giler-Figueroa et al., 2023).

Bajo el indicador de capacidad de aplicación de conocimientos a nuevos contextos, observamos que el ABP incide en la mejora del rendimiento académico. Esto coincide

con lo determinado por Baloco y López-Mendoza (2022) quienes, a través de observaciones directas, notaron cambios positivos en los estudiantes tras implementar la propuesta de innovación. En cada clase, los estudiantes se muestran altamente motivados para realizar las actividades asignadas. Además, se observará que el trabajo en equipo facilitó la resolución de diversos problemas planteados durante el desarrollo de la propuesta. En el ABP, los estudiantes trabajan colaborativamente en equipos, lo que les permite desarrollar habilidades clave como la comunicación, la cooperación y el pensamiento crítico, asumiendo un papel activo en su propio aprendizaje. Mediante la planificación, ejecución y evaluación de proyectos, los estudiantes no solo adquieren competencias específicas de su área de estudio, sino que también fortalecen su capacidad para aprender de forma autónoma, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y aplicar sus conocimientos en contextos nuevos (Guaicha-Soriano et al., 2024).

Paralelamente, se determinó que realizar actividades prácticas y proyectos afianzan el proceso de aprendizaje en comparación con las clases tradicionales. En el contexto del ABP, los estudiantes dejan de ser receptores de información y pasan a ser protagonistas de su propio aprendizaje. Se les incentiva a trabajar en un proyecto práctico y realista, lo cual promueve el desarrollo de habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración. Al trabajar en grupos, los estudiantes se benefician de la interacción, el intercambio de ideas y la construcción compartida del conocimiento. La colaboración en la toma de decisiones y en el diseño interactivo fortalece sus habilidades para trabajar en equipo y alcanzar acuerdos. Además, el ABP integra naturalmente la tecnología, permitiendo a los estudiantes usar las TIC como herramientas clave en su proceso de aprendizaje (Correa-Martínez y Merchán-Jaimes, 2023).

Pasando al indicador que mide el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, se encontró que la aplicación de proyectos de clases incide de manera favorable en la capacidad de trabajo en equipo. Esto coincide con Castro-Martín y Silva-Lorente (2022) cuando mencionan en su estudio que durante el proceso de investigación una de las estudiantes mencionaba: “Valoro positivamente que, a pesar de la diversidad de opiniones que surgía en muchas ocasiones y de lo perdidas que estábamos, supimos llegar a acuerdos y salir adelante”. Esto se relaciona con la capacidad de trabajar en equipo. Con frecuencia, este trabajo en equipo se organiza como una serie de tareas individuales asignadas a cada estudiante; sin embargo, la dinámica implementada favoreció una nueva forma de colaboración. Es esencial enseñar a los estudiantes a reflexionar y autoevaluarse para que puedan explorar sus propias habilidades, aplicar sus métodos y aprovechar oportunidades de mejora. El ABP representa un proceso educativo innovador que pone al estudiante como prioridad fundamental y fomenta la colaboración interpersonal (Castro-Báez et al, 2024).

En el indicador que mide el aumento de la autonomía y autogestión del aprendizaje, podemos observar que el uso de la metodología de ABP aumenta el nivel de motivación para aprender la asignatura. Tal como lo dicen Duque-Cardona y Largo-Taborda (2021) en su investigación, el ABP se destaca como un enfoque innovador en los procesos educativos actuales. Su relevancia es evidente desde la educación básica hasta la media y secundaria, ganando cada vez más popularidad en esta última etapa. Esto permite a los docentes

conectar los conceptos teóricos con la experiencia práctica. Se encontró, además, que la metodología del ABP incide de forma positiva en la adquisición de habilidades de aprendizaje. Esto coincide con lo investigado por Duque-Cardona y Largo-Taborda (2021), quienes afirman que, al implementar la unidad didáctica en el grupo experimental, se observó una actitud abierta, entusiasta y dinámica en el aula; los estudiantes participaron activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada fase del ABP se desarrolló claramente, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para resolver la situación problemática planteada. Por otra parte, la información recolectada indica que el ABP fomenta la participación activa del estudiante en clases. Estos resultados coinciden con los de Guachún-Villalta y Quishpi-Betun (2022) quienes mencionan que durante la implementación del ABP, se observó un aumento en la participación de los estudiantes en todas las actividades, ya que estas fueron diseñadas teniendo en cuenta sus intereses, su contexto socio-cultural y sus estilos de vida. Además, los estudiantes fueron fortaleciendo sus habilidades en investigación, creatividad y comunicación. Esto está relacionado con lo mencionado por Sinalin-Villacis (2023) quien afirma que el conocimiento se genera a través de la interacción entre docentes y estudiantes mediante el planteamiento de preguntas, y se fundamenta en la búsqueda de información para llegar a conclusiones. El rol del docente es crear ambientes propicios para el desarrollo del proyecto, mientras que el estudiante debe participar de manera activa.

Respecto al indicador de satisfacción general con el ABP, se halló que los estudiantes prefieren el uso del ABP en vez de los métodos tradicionales de enseñanza porque considerarlo mejor. Al comparar este hallazgo con investigaciones previas, se encuentra la de Tenecela-Jerez et al., (2024) quienes en su investigación mencionan que el 62.5% de los estudiantes que corresponde a la mayoría de los estudiantes evaluados han obtenido un puntaje total, lo que resalta la necesidad general de mejorar el rendimiento académico. Este análisis respalda la aplicación de estrategias como el ABP para abordar las deficiencias detectadas en la prueba pretest. Así mismo, Capelo-Bayas et al. (2024) indican que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promueve el desarrollo de habilidades esenciales para que los estudiantes puedan enfrentar con éxito los desafíos futuros. El uso de este enfoque pedagógico innovador suele dar lugar a resultados favorables, incrementando la motivación y el entusiasmo de los estudiantes. En el mismo indicador podemos ver que, aunque hasta el momento el ABP como metodología de enseñanza resulta tener un impacto positivo en el proceso de educativo, este también es más complejo que antiguos métodos tradicionales. Estos resultados están relacionados con los de Ortega et al., (2021) quienes en los resultados de su estudio mostraron que “los estudiantes del grupo con intervención de ABP, lograron un mejor el rendimiento académico respecto a los estudiantes del grupo no intervenido” por lo que se considera que la metodología ABP es un enfoque innovador y avanzado que ayuda a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Castro-Báez et al., (2024) indica que el diseño de actividades de aprendizaje para asignaturas básicas mediante el método ABP busca asegurar que docentes y estudiantes compartan un enfoque común para adquirir conocimientos matemáticos de manera divertida y participativa. Esta metodología desafiaba los paradigmas tradicionales sobre las materias fundamentales. Así, los enfoques basados en ABP facilitan que los estudiantes desarrollen un interés genuino por esta área de práctica y esencial para la vida.

Por otra parte, el indicador de flexibilidad percibida del ABP nos muestra que esta metodología es adaptable a cualquier asignatura o área de estudio. Estos resultados están relacionados con los de Cevallos-Jiménez (2022) quien indica que en su investigación obtuvo una tendencia positiva hacia la inclusión de actividades lúdicas en la asignatura de Estudios Sociales. Sin embargo, es importante resaltar que estas actividades deben tener un objetivo de aprendizaje definido y ser integradas de manera adecuada en las diversas metodologías, como en el caso del ABP. Así mismo Berrones-Guaraca (2023) menciona que, la mayoría de los estudiantes señalaron que el método ABP siempre favorece el desarrollo de habilidades para razonar, reflexionar, argumentar, formular críticas y pensar, lo cual facilitará una mejor comprensión y entendimiento de la asignatura de Filosofía.

Finalmente, es importante considerar que los resultados destacan una percepción positiva por parte de los estudiantes sobre el ABP, misma que está respaldada por su desempeño en las actividades de Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Sin embargo, para fortalecer la validez de estos hallazgos, se recomienda implementar mecanismos de evaluación adicionales, como el análisis del desempeño en exámenes y el seguimiento de su rendimiento en cursos posteriores. El éxito de la estrategia ABP en la Unidad Educativa Básica Eloy Alfaro sugiere que su implementación podría ampliarse a otras asignaturas, con ajustes metodológicos que permitan una evaluación más objetiva de su impacto en el aprendizaje. Asimismo, se recomienda la capacitación continua del personal docente para garantizar una aplicación eficaz de esta metodología.

CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos en este estudio se puede concluir que el ABP tiene un impacto positivo en el aprendizaje cognitivo. La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se evidencia como una herramienta eficaz para mejorar la retención y comprensión de conocimientos en materias básicas. Los resultados indican que los estudiantes no solo logran una mayor asimilación de contenidos, sino que también desarrollan habilidades para aplicarlos en contextos prácticos y diversos. Además, se pudo evidenciar que el ABP fomenta el trabajo en equipo, incrementa la motivación y promueve la autonomía en el aprendizaje. Estas habilidades no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros, destacando la importancia de la colaboración y la autogestión. Por otra parte, es evidente que existe una preferencia por el ABP frente a las metodologías tradicionales, siendo que los estudiantes manifestaron una preferencia significativa por el ABP frente a métodos de enseñanza tradicionales. Este enfoque centrado en el estudiante mejora la motivación, facilita la participación activa en clase y contribuye a un aprendizaje más significativo y dinámico.

En cuanto a la adaptabilidad y flexibilidad del ABP, se pudo evidenciar que la metodología es percibida como altamente flexible, lo que permite su implementación en diversas áreas de estudio. Este aspecto la posiciona como una estrategia pedagógica valiosa y versátil, capaz de integrarse en múltiples contextos educativos.

Finalmente, es importante considerar que, si bien su implementación ha sido bien calificada por los estudiantes, y presenta múltiples beneficios como estrategia pedagógica, también incrementa la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su éxito depende de una planificación meticulosa y de la capacidad del docente para gestionar actividades interdisciplinarias y realizar evaluaciones colegiadas. Bajo estas consideraciones se reconoce la contribución de esta estrategia al desarrollo integral del estudiante, ya que fomenta una integración entre teoría y práctica, y promueve un aprendizaje que trasciende las aulas, conectando los contenidos académicos con situaciones reales. Esto fortalece competencias esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Donny-Amilcar Intriago-Zambrano: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura – Borrador original; Investigación; Metodología; Visualización.

Leidy Huatatoca-Chimbo: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura – Borrador original; Investigación; Metodología; Visualización.

Nicolas Vasconcellos-Fernandez: Escritura – Revisión y edición; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Odette Martínez-Pérez: Escritura – Revisión y edición; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

REFERENCIAS

- Baloco, C., & López-Mendoza, O. (2022). Ambientes virtuales de aprendizaje con metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de competencias matemáticas. *Praxis*, 18(2), 1-22. <https://doi.org/10.21676/23897856.3919>
- Berrones-Guaraca, S. J. (2023). *El método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Filosofía de los estudiantes de 1ro de B.G.U.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11042>
- Capelo-Bayas, T. F., Guevara-Medina, B. I., Carvajal-Parra, M. R., & Guzmán-Hernández, R. (2024). El ABP para el desarrollo de competencias técnicas en la UEF Isabel de Godín. Riobamba-Ecuador 2024. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 1983-2007. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.4020>
- Castro-Báez, C. C., Banquez-Buendía, H. E., & García-Buitrago, D. M. (2024). *Fortalecimiento del pensamiento aleatorio, a través del ABP y apoyado por un objeto virtual de aprendizaje, en estudiantes de grado décimo del colegio Gimnasio el Bosque sede bachillerato de la ciudad de Cúcuta* [Tesis de posgrado, Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/17710>

- Castro-Martín, B., & Silva-Lorente, I. (2022). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) e interdisciplinariedad como ejes para el desarrollo profesional. *Aula de Encuentro*, 24(1), 77-101. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6773>
- Cevallos-Jiménez, V. P. (2022). *Gamificación en el desarrollo de la metodología del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Estudios sociales* [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica Indoamericana]. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/4997>
- Correa-Martínez, K. A., & Merchán-Jaimes, R. (2023). *El uso de las TIC para fortalecer la motivación hacia procesos de lectoescritura desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con los grados cuarto y quinto de la I.E. Rural La Libertad de Tutazá-Boyacá* [Tesis de posgrado, Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/17377>
- Cyrulies, E., & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Duque-Cardona, V., & Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de caldas (Manizales). *Panorama*, 15(1 (28)), 143-156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento Vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73-81. <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i1.38>
- Giler-Figueroa, T. L., Delgado-Mendoza, J. R., & Martínez-Isaac, R. (2023). El desarrollo de competencias comunicacionales a partir del aprendizaje basado en proyectos en los estudiantes de básica superior. *Sinergia Académica*, 6(Especial), 101-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9283938>
- Guachún-Villalta, M. G., & Quishpi-Betun, E. Y. (2022). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para Diseño de una Cartilla Bilingüe de Saberes y Conocimientos Ancestrales con alumnos del sexto año de la UECIB "Tupak Yupanki"* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2657>
- Guaicha-Soriano, K. M., Lima-Rosero, P. E., Calderón-Guzmán, J. A., & Llange-Nieves, Z. J. (2024). Implementación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5). [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)456](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Loja-Tacuri, H. J., & Calderón-Solis, P. M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos desde la perspectiva docente. *Mamakuna*, (17). <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/517>

- Ortega, A., Espinoza, O., Ortega, A., & Brito, L. (2021). Rendimiento académico de estudiantes universitarios en asignaturas de las ciencias norfológicas: Uso de Aprendizajes Activos Basados en Problemas (ABP). *International Journal of Morphology*, 39(2), 401-406. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022021000200401>
- Mora-León, E., Salazar-Carranza, L., & Palíz-Sánchez, C. (2019). El aprendizaje basado en proyectos: realidad y perspectivas. *Journal of Science and Research*, 4(4), 22-33. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/687>
- Sinalin-Villacis, J. L. (2023). El ABP para el aprendizaje de la suma y resta en los estudiantes de cuarto grado de la Unidad Educativa Ignacio Flores del cantón Salcedo [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/d2993146-6b32-465c-868b-d6716887fc73>
- Tenecela-Jerez, B. A., Analuisa-Martínez, S. M., Vázquez-Álvarez, A., & Ortiz-Aguilar, W. (2024). Estrategia ABP para la resolución de problemas en la asignatura Matemática en básica media. *Sinergia académica*, 7(2). <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/143>
- Ruiz-Hidalgo, D., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14.
- Vargas, J. D., Arrogoceés, I. C., Solano, A. D., & Peña, K. K. (2021). Aprendizaje basado en proyectos soportado en un diseño tecno-pedagógico para la enseñanza de la estadística descriptiva. *Formación universitaria*, 14(6), 77-86. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600077
- Vargas-Vargas, N. A., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Boletín Redipe*, 9(3), 167-180. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.943>
- Villanueva-Morales, C., Ortega-Sánchez, G., & Díaz-Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1130>



La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente

Autoethnography as a tool for transformation in teaching practice

Luz-Mery Fernández-Narváez; Diego-Mauricio Barrera-Quiroga

Luz-Mery Fernández-Narváez
Escuela Luis Carlos Trujillo Polanco
Colombia
<https://orcid.org/0009-0004-1684-9479>
lumefe02@gmail.com

✉ **Diego-Mauricio Barrera-Quiroga**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-8880-3443>
diego.barrera05@uptc.edu.co

Recibido: 06-01-2025

Aceptado: 28-02-2025

Publicado: 08-03-2025

Cómo citar este texto:

Fernández-Narváez, L. M., & Barrera-Quiroga, D. M. (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3347. <https://doi.org/10.21555/rpp.3347>

Resumen

El artículo revisa cómo la autoetnografía puede profundizar la comprensión de las experiencias de una docente en su desarrollo personal y profesional. Basada en un enfoque cualitativo y constructivista, la investigación utiliza narrativas para analizar y reflexionar sobre las interacciones educativas y sociales de la docente, revelando cómo estas experiencias han influido en su práctica pedagógica. El método autoetnográfico permite una introspección, fomenta una mirada crítica y facilita la comprensión de los contextos socioculturales específicos. Esta apuesta no solo enriquece la práctica educativa al transformar las dinámicas pedagógicas, sino que promueve el desarrollo profesional continuo del docente. Además, se resalta la importancia de la reflexividad, entendida como un proceso necesario para analizar y reinterpretar las experiencias vividas. En términos de resultados, la investigación subraya la necesidad de un acceso equitativo a la formación continua, argumentando que dichas oportunidades educativas son cruciales para mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente en regiones como Huila, Colombia. En conclusión, el uso de la autoetnografía en la investigación educativa no solo proporciona una herramienta valiosa para el autoconocimiento de los docentes, también actúa como un medio de trans-

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



formación pedagógica, fortaleciendo la calidad educativa a través del desarrollo profesional y la adaptación a contextos locales.

Palabras clave: Autoetnografía; Narrativa; Constructivismo; Práctica docente; Reflexividad.

Abstract

The article examines how autoethnography can deepen the understanding of a teacher's experiences in her personal and professional development. Drawing from a qualitative and constructivist approach, the research employs narratives to analyze and reflect on the teacher's educational and social interactions, revealing how these experiences have influenced her pedagogical practice. The autoethnographic method enables introspection, fosters a critical perspective, and facilitates comprehension of specific sociocultural contexts. This approach not only enriches educational practice by transforming pedagogical dynamics, but also promotes the teacher's ongoing professional development. Furthermore, the article underscores the importance of reflexivity, understood as a necessary process for analyzing and reinterpreting lived experiences. Regarding the findings, the research highlights the need for equitable access to continuing education, arguing that such opportunities are essential to improving teaching quality, particularly in regions such as Huila, Colombia. In conclusion, the use of autoethnography in educational research not only offers a valuable tool for teachers' self-knowledge, but also serves as a vehicle for pedagogical transformation, strengthening educational quality through professional development and adaptation to local contexts.

Keywords: Autoethnography; Narrative; Constructivism; Teaching practice; Reflexivity.

INTRODUCCIÓN

*[D]ame un cuerpo e inventaré la vértebra
gramatical
una genética de tiempo vuelto gota y calle
y esquina enigmática*

Cristina Rivera Garza, "II. Maneras de entender el lugar"

Este artículo¹ es el resultado investigativo que privilegió la experiencia de una docente en el municipio de La Plata, Huila, Colombia mediante el uso de la autoetnografía. El trabajo se fundamentó en la construcción narrativa para analizar y relacionar encuentros personales dentro de un contexto educativo y social particular. La narrativa autoetnográfica permitió una reflexión crítica sobre las praxis sociales formativas, explorando las acciones, el pasado y el presente.

La metodología cualitativa de este estudio se centró en la autoetnografía, una herramienta valiosa que combina elementos autobiográficos con un análisis investigativo. Esta estrategia no sólo narra experiencias personales, también enriquece la comprensión de contextos socioculturales específicos mediante procedimientos autorreflexivos.

El propósito principal de este ejercicio responde a la apuesta autoetnográfica, lo que permite una exploración detallada y personal de los fenómenos educativos. Al hacerlo, se destacan prácticas significativas con relevancia concreta en el estudio, ofreciendo nuevas perspectivas para la mejora de las praxis formativas. Esta combinación de narrativa personal y análisis crítico proporciona una base sólida para el desarrollo profesional y personal del docente, subrayando la importancia de la autoetnografía como una herramienta investigativa y formativa.

Para comprender los aspectos vividos en momentos cruciales y su relevancia en la interpretación de diversas situaciones, se recurrió tanto a la experiencia como a teorías pertinentes sobre el tema. Además, se enfatiza la reflexividad, abordando situaciones relacionadas con la autoconciencia de la investigadora. Este proceso introspectivo implicó recordar y relatar eventos significativos en su vida, proporcionando una perspectiva personal y crítica sobre su desarrollo profesional.

La investigación se sustenta en el paradigma constructivista, con el objetivo de explorar cómo se construye el conocimiento en los seres humanos. Esta visión teórica dejó un análisis de las interacciones que contribuyen a la formación del conocimiento, tanto a nivel personal como profesional.

En ese orden de ideas, este estudio no se limitó a describir la práctica educativa; igualmente, buscó exponer las diversas trayectorias y problemáticas que enfrentan los docentes. Es importante destacar que la capacitación en el oficio docente en el Huila es limitada. Los educadores interesados en recibir formación adicional deben afrontar altos costos, ya sea para cursos de actualización o estudios de posgrado. Aunque estas oportunidades académicas buscan resolver ciertas dificultades, a menudo se utilizan principalmente para avanzar en el escalafón docente.

En suma, la combinación de experiencia personal, reflexión crítica y enfoque constructivista proporcionó una comprensión integral de los desafíos y dinámicas en el campo educativo. Asimismo, se destacó la importancia de garantizar un acceso más justo y accesible a la formación continua para los docentes, ya que esto es fundamental tanto para su desarrollo profesional como para el mejoramiento de la calidad educativa en la región.

INVESTIGAR LA PRÁCTICA DOCENTE

El trabajo investigativo sobre la práctica docente posee varios aspectos positivos, ya que busca contribuir a la labor del educador. El profesor se encarga de indagar sobre su oficio para comprender las razones detrás de sus acciones y pensamientos. Al analizar su experiencia, el docente encuentra una lógica en lo vivido a través de la narración, lo que le permite planificar sus actividades de manera coherente con sus objetivos. Esto implica que las acciones del docente no se limitan al entorno del aula, sino que están influenciadas por la institución educativa, su ejercicio profesional, y las interacciones con estudiantes, padres de familia y otros profesores.

Es fundamental considerar las situaciones socioculturales que se entretajan en el rol del docente. A partir del relato, se pueden identificar ciertas narrativas de la práctica

educativa que llenan de sentido la actividad pedagógica. La autoetnografía aplicada a la práctica docente tiene la capacidad de proporcionar una indagación individual profunda, desde el interior de su labor, lo que fortalece su trabajo como educador. Además, otorga confianza a los docentes, valorando su voz y reconociendo su oficio, promoviendo el aprecio hacia sí mismos y el compromiso con su rol.

En este contexto, la construcción narrativa de la práctica docente se presenta como una opción valiosa de investigación educativa. Esta metodología facilita la creación de teorías a partir de los sucesos relatados, describiendo prácticas y encontrando manifestaciones críticas emanadas de la interpretación. Este enfoque ayuda a las transformaciones pedagógicas al ofrecer una comprensión más profunda y crítica.

De este modo, se busca identificar nuevas formas y estadios investigativos, así como escenarios reflexivos y transformadores de las prácticas docentes. Se pretende explorar nuevas perspectivas sobre el sentido de la vida y el sentido pedagógico, utilizando las construcciones narrativas para potenciar la interpretación de la sociedad. La autoetnografía se utiliza para indagar sobre cómo reconocer a los individuos como instrumentos de una sensibilidad y manifestación trascendental en la sociedad.

La investigación se enfocó particularmente en examinar las condiciones de enseñanza y aprendizaje no resueltas que los docentes enfrentan a diario. A través de esta visión, se busca fomentar transformaciones en el ámbito pedagógico.

Para este estudio autoetnográfico se han tomado como referencia los postulados de Sánchez-Sánchez (2018), Polkinghorne (1988), Ricoeur (1999), MacIntyre (1981) y Barthes (1977). Estos autores subrayan que las narrativas son la forma principal de dar sentido a la práctica humana, acercándose al conocimiento de la experiencia tanto de los educadores como de la sociedad en general. Por medio de la narrativización, se distribuyen y redistribuyen estas experiencias, explicando así la idoneidad de la investigación. Este enfoque, utilizado en distintos campos de la acción humana, incluyendo el educativo, se presenta como una opción que facilita tanto el análisis como la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. De esta manera, la investigación sobre la experiencia docente, fundamentada en el aspecto narrativo, permite analizar lo que los profesores razonan y realizan en su profesión, situándolos como parte integral de la sociedad.

Es esencial destacar que la comprensión del comportamiento humano a menudo se obtiene a través de la interacción sociocultural. Lo que se logra conocer no siempre ha sido comprendido desde la perspectiva de la narración, que agrupa una visión relacionada e inherente con el entorno. Esta visión se funda en la coherencia entre las circunstancias que les ocurren a los sujetos y cómo suceden. Así, los acontecimientos se consideran partes fundamentales de las narrativas, las cuales están en continuo proceso de construcción (Heikkinen, 2002).

En relación con lo anterior, es común que los docentes lleguen a sus primeros destinos profesionales con conocimientos teóricos y habilidades en el manejo de las TIC adquiridas en las universidades; sin embargo, a menudo se sienten fracasados porque estos conocimientos no siempre se ajustan a las necesidades específicas de cada entorno par-

ticular. Aquí es donde la práctica docente se convierte en una herramienta esencial para adaptar la enseñanza al contexto específico, permitiendo a los educadores reflexionar sobre lo que son, lo que piensan, lo que hacen y lo que significan como profesores.

¿PARA QUÉ SIRVE LA AUTOETNOGRAFÍA?

La autoetnografía se utilizó en el ámbito educativo debido a su capacidad para combinar aspectos de la autobiografía con la etnografía. Al elaborar una autoetnografía, el autor selecciona y relata experiencias pasadas según su propio juicio, no solo con el fin de publicarlas, sino también para adaptarlas y reinterpretarlas (Bruner, 1995; Denzin, 1989; Freeman, 2004). Comúnmente, los autoetnógrafos se enfocan en “epifanías”, episodios relevantes en su vida personal y profesional (Ellis y Bochner, 2000; Denzin, 1989). Estos momentos críticos invitan a la reflexión sobre el pasado o transforman la percepción de la propia existencia. Una epifanía se define como un suceso que una persona considera transformador, incluso si otros no lo perciben de la misma manera. Además, estas experiencias revelan cómo alguien enfrenta circunstancias excepcionales.

Por otro lado, los autoetnógrafos, además de utilizar métodos y literatura investigativa para reflexionar sobre sus experiencias, examinan cómo otros viven sus revelaciones. Deben aplicar sus vivencias personales para desvelar aspectos de una cultura particular, permitiendo que las peculiaridades de un entorno específico sean comprendidas tanto por los participantes directos como por observadores externos. Para alcanzar este objetivo, es esencial confrontar y verificar las propias experiencias, investigar a los individuos dentro de ese contexto y explorar los mecanismos culturales significativos (Denzin, 1989).

Es crucial señalar que al elaborar autoetnografías, los investigadores se esfuerzan por crear narraciones estéticamente refinadas y memorables, fundamentadas en vivencias personales e interpersonales. Inicialmente, es fundamental entender las estructuras de la práctica cultural, que se documentan a través de diarios de campo, entrevistas u otros métodos. Posteriormente, se debe narrar utilizando técnicas literarias, como el desarrollo de la trama y la exposición de diversas voces. Así, el autoetnógrafo resalta la importancia de las experiencias personales y culturales, creando contenidos que son accesibles y comprensibles para un público amplio y diverso (Ellis, 1995).

No obstante, el enfoque del autoetnógrafo difiere del etnógrafo que se desplaza a lugares lejanos para comprender a otros en su verdad inexplicable. El investigador autoetnográfico se sumerge en su propio ser, explorando eventos almacenados en su memoria y cuerpo, a los que vuelve conscientemente para construir su relato.

En resumen, es una forma de escritura que combina el testimonio con la descripción y las clasificaciones verbales, representando e informando sobre los efectos del viaje interior de su vida, los cambios en sus experiencias y la perspectiva para su desarrollo profesional y personal.

El trabajo autoetnográfico, al emplear la narrativa, es realizado por un individuo; sin embargo, su labor tiene una trascendencia social considerable. Esta relevancia no reside solo en los cambios continuos alcanzados en las prácticas docentes con estudiantes y co-

legas, sino también en la capacidad de abrir espacios de comunicación entre lo personal y lo cultural. Así lo plantea Dyson:

Autoethnographic writing links the personal to the cultural and is recognized as a methodology that combines the method with the writing of the text, which in turn explicates the personal story, or journey of the writer, within the culture in which the investigation, or experience, takes place. Although auto ethnography has not been common within education its value and the perception of its worth is changing (Dyson, 2007, p. 36).

Al abordar la investigación autoetnográfica, se hace referencia a la investigación narrativa, considerada una forma de examinar detalladamente los eventos y contextos de los conocimientos vividos. El objetivo es desvelar aspectos ocultos del conocimiento existencial y estructurar estas experiencias en tramas narrativas, orientando la exposición del Yo, tanto personal como social. Al dedicarse al relato y narrar los hechos ocurridos, se analiza lo vivido y realizado en términos personales y profesionales, teniendo en cuenta lo que sucede en su ser, hacer, sentir y pensar. Además, se planifica la dirección de lo narrado para que represente un espacio de posibilidades sobre lo que se desea ser, hacer, sentir y pensar en el desarrollo continuo del yo personal y profesional.

Por otra parte, es fundamental subrayar la importancia de la experiencia, entendida como “eso que me ocurre”. Focalicémonos en ese suceso. La experiencia es, ante todo, una etapa, una porción de un trayecto. El término experiencia contiene el prefijo *ex*, que indica algo externo, y el *per*, un antiguo prefijo indoeuropeo relacionado con el trayecto, la ruta, el desplazamiento. Así, la experiencia se comprende como “eso que sucede”. Al mismo tiempo, es un recorrido personal frente a diversas cuestiones, un camino hacia ese *ex* mencionado, sugiriendo que los eventos ocurren hacia uno mismo, presentándose o aconteciendo. Este recorrido es también un evento que ofrece seguridad y supone una advertencia (Larrosa, 2006).

Otro aspecto significativo de la experiencia, en primera instancia, es el hecho que atraviesa algo que no soy yo. Este “otro que no soy yo” representa algo que no está sujeto a mí, que no es una proyección mía, ni el producto de mis expresiones, opiniones, interpretaciones, sensaciones, planes o propósitos. Es algo distinto que no depende de mi conocimiento, capacidad o deseo. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, algo que no es lo que yo expreso, sé, percibo, considero, planeo, estoy capacitado o deseo. Teniendo en cuenta a Ripamonti (2017), “la experiencia como testimonio, expresa acontecimientos, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas, padecidas, etc., en perspectiva, en situación, en enclave histórico, desde las marcas, las heridas y las cicatrices, desde los cuerpos experienciantes que narran” (p. 88).

De esta manera, el acto de verse a sí mismo y plasmarlo en palabras implica una elección de lo que se relata, de lo que se omite y de cómo se interpretan los eventos narrados y omitidos. Esto conlleva una valoración de las capacidades que reconocen las experiencias sociales y profesionales individuales presentes en el relato. MacIntyre (1981) ya había identificado el carácter ético-valorativo de la narrativa al plantear que la diferencia entre el relato heroico de las virtudes y el de Sófocles equivale precisamente a una diferencia sobre qué forma narrativa captura mejor las características centrales de la vida y la acción humanas. Y esto sugiere una hipótesis: que, en general, adoptar una postura sobre las virtudes será adoptar una postura sobre el carácter narrativo de la vida humana.

Es fundamental añadir el tema de la multivocidad narrativa, ya que al relatar los hechos vividos no se limita exclusivamente a la voz del narrador, antes bien, se trata de una narración polifónica. En el relato emergen las voces y representaciones de las personas con quienes se interactúa en las experiencias sociales y docentes. Quien escribe para representar sus vivencias relevantes participa en conversaciones que forman parte de estas experiencias, involucrando a diversos actores sociales en la práctica educativa.

Se emplea un “yo investigador” que se construye a partir de las relaciones sociales y culturales del entorno en el que se desenvuelve la investigadora. La reflexividad, entendida como la habilidad de examinarse a uno mismo, es fundamental para este estudio. Esta se expresa mejor a través del relato y utiliza la investigación cualitativa para presentar diversos puntos de vista, según lo que la investigadora ha podido analizar en el entorno influido por la realidad. De esta manera, se pueden mostrar tanto las limitaciones como los aspectos favorables de las prácticas reflexivas (Mora-Nawrath, 2010).

La investigación se fundamentó en el constructivismo para comprender la acción del individuo, buscando entender la manifestación tangible y apreciable del evento en el momento de su ejecución. Se examina la estructura interna de la mente basada en el significado, lo que permite compartir las experiencias vividas y transmitir las a los demás, relacionando y representando la práctica humana de la existencia.

Por consiguiente, los esquemas intelectuales, basados en los fundamentos del significado, organizan a las personas dentro de las estructuras sociales y culturales. Estas estructuras son manifestaciones de los vínculos en los que las personas participan como miembros efectivos de la sociedad, influyendo en las acciones de socialización que se desarrollan en diversos entornos: la familia, la escuela, el vecindario, la comunidad, las instituciones, entre otros. Estas interacciones facilitan la transmisión de conocimientos, medios y modos socialmente legítimos durante el proceso de formación social (Vygotsky, 1979).

Este enfoque se fundamenta en la teoría vygotskiana de la construcción social de la mente. Vygotsky (1979) plantea que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene su origen en la participación de los individuos en actividades de socialización diversas. Así, Vygotsky argumenta que, para comprender plenamente las conductas individuales, es indispensable considerar el contexto histórico, social y cultural en el que se producen. Esto se debe a que dichas funciones psicológicas superiores emergen y evolucionan a partir de las experiencias sociales de interacción e intercambio, a través de las cuales los sujetos se forman y adquieren conocimientos.

Una de las bases epistemológicas que sustentan las comprensiones narrativas es el construccionismo social, que resalta la influencia de los procesos sociales y culturales en la percepción y la interpretación del mundo. Esta perspectiva se enfoca en el carácter dinámico e interactivo del ser humano, afirmando que las realidades son productos de construcciones sociales colectivas. Asimismo, el pensamiento posestructuralista complementa las teorías narrativas al posicionar al individuo no solo como un producto de los múltiples sistemas que lo configuran, sino también como un agente activo que participa en la construcción de esos mismos sistemas (Payne, 2000). Esta dualidad subraya el papel fundamental del sujeto tanto en la recepción como en la configuración de las estructuras sociales que determinan su experiencia.

Diversos autores consideran la narrativa como un instrumento para sistematizar, otorgar sentido y significado a las experiencias del individuo (Bruner, 1996; White y Eps-ton, 1993). Echeverría (1996) argumenta que las narrativas, y en particular el lenguaje, no solo construyen realidades, sino que también dotan de significado a la existencia humana. Ochs (2000) sostiene que las narrativas, más allá de narrar hechos, ofrecen interpretaciones de los eventos relacionados con esos sucesos. En este contexto, Payne (2000) señala que “las narrativas describen y comprenden el mundo” (p. 36), lo que implica que las narrativas participan activamente en la construcción de nuestra comprensión del mundo.

En este contexto, autores como De Shazer (1999) afirman que las narrativas tienen estructuras lingüísticas que permiten la elaboración de los relatos. De manera análoga, Contursi y Ferro (2000) sostienen que las narrativas están compuestas por textos con elementos estructurales que se enlazan a través de secuencias, lo cual facilita la cohesión y la coherencia del relato.

Considerando lo anterior, se puede concluir que un componente fundamental de las narrativas son los textos, formados por palabras organizadas en secuencias específicas y estructuradas mediante guiones, argumentos o tramas. Estos elementos se entrelazan de manera impredecible con otros procesos que ocurren en las interacciones humanas. En este marco, Bruner (1991) y Gergen (1996) sostienen que las narrativas surgen a través de la interacción con otros, destacando así su carácter dinámico y relacional en la construcción del significado.

Es importante destacar que la función principal de la narrativa se manifiesta al observar que las personas viven sus historias en un texto experimental continuo, reflexionan sobre sus vidas y las comparten con otros. Para el investigador, esta es una parte de la complejidad de la narrativa, ya que la vida también implica un crecimiento hacia un futuro imaginado, lo que conlleva volver a contar historias y tratar de revivirlas. Simultáneamente, una persona se dedica a vivir, contar, volver a contar y revivir historias (Connelly y Clandinin, 1990).

De igual manera, es crucial enfatizar el rol del investigador en la autoetnografía, donde se ponen en juego las vivencias seleccionadas para la investigación. En este caso, se ha indagado persistentemente en los hechos más relevantes que el contexto ofrece, particularmente en el escenario de la infancia, donde se comienzan a interiorizar ciertas actividades bajo la guía de los padres. Posteriormente, en la etapa de escolaridad primaria, el apoyo del docente es vital para alcanzar la zona de desarrollo próximo.

Inicialmente, el maestro brinda ayuda, y de manera paulatina, los compañeros de clase también ofrecen apoyo, facilitando la *zona de desarrollo próximo* tanto en la secundaria como en la universidad. Según Lev Vygotsky, la cultura desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje humano, dado que la interacción con otras personas facilita el desarrollo del autoconocimiento (Corral-Ruso, 2001). Al compartir habilidades, actitudes, comportamientos y formas de enfrentar el mundo, se adquieren nuevos conocimientos.

RESULTADOS

Las huellas autoetnográficas se presentan como formas de escritura biográfica y reflexiva, entrelazando diversos aspectos culturales y sociales de la investigadora. Este enfo-

que tiene como objetivo revelar eventos culturales a partir de experiencias vividas, fragmentando la narrativa para evitar que el tema se vuelva excesivamente extenso.

Se eligieron epifanías consideradas más significativas, basadas en la perspectiva y posición de la investigadora. Esto tiene como finalidad fortalecer la confianza en la identidad y la familiaridad con uno mismo. La reflexividad se destaca como el proceso más desafiante, ya que requiere sinceridad, comprensión y una constante autocrítica por parte del investigador.

En cuanto a las huellas representativas, estas se clasificaron en seis subdivisiones según la investigadora. Primero, se exploró la importancia de nacer en Rivera, Huila, y cómo este contexto influye en el pensamiento y la vida de la investigadora.

La segunda huella autoetnográfica aborda la infancia, marcada por eventos que moldearon la personalidad y la toma de decisiones. Durante esta etapa, se resalta la práctica de valores sociales inculcados por los padres, como la responsabilidad, honradez y perseverancia, ejemplificados en labores agrícolas y domésticas, enfatizando el cumplimiento de los proyectos propuestos pese a las dificultades.

La tercera huella autoetnográfica se refiere a la etapa escolar inicial, concretamente a la primaria. Aunque se describe como una “época hermosa”, también se menciona el machismo evidente en la asignación de espacios en la escuela. “A pesar de ser mayoría, las mujeres recibían la cancha más pequeña, mientras que la más grande se destinaba a los hombres debido a su comportamiento agresivo”, una decisión tomada por los docentes sin considerar la proporción de estudiantes.

La cuarta huella se centra en la etapa de secundaria, marcada por lecciones memorizadas y un riguroso seguimiento del material y actividades propuestas por la editorial recomendada, “cuyo contenido era obligatorio adquirir para aprobar el año escolar”. Además, “se exigía cumplir con la lista de útiles escolares y los horarios estrictos del colegio”. La religión católica ocupaba un lugar privilegiado en el aula, donde se debían memorizar cánticos y oraciones, ya que no hacerlo podía significar la reprobación del año.

La quinta huella describe la experiencia universitaria, donde al ingresar

sentí que realizaba mi sueño de infancia de ser docente. Aunque varios profesores se centraban únicamente en impartir conocimientos teóricos, su enfoque contribuyó significativamente a mi aprendizaje al resaltar la importancia de la teoría para mi desarrollo profesional. Sin embargo, la práctica estuvo mayormente ausente en mi formación. La interacción con algunos docentes influyó en mi forma de relacionarme con los estudiantes, enseñándome a evitar los errores observados y a tratar a todos con equidad.

La sexta huella refleja “mi etapa profesional, donde elegí el oficio deseado y lo desempeñé tanto en zonas rurales como urbanas, cada una con sus particularidades. En el ámbito rural, enfrenté el desafío de enseñar asignaturas fuera de mi especialidad, lo que me obligó a investigar y prepararme en diversos temas”. En la zona urbana, siguió los lineamientos curriculares y estándares del gobierno nacional, a menudo sin considerar las problemáticas específicas del entorno de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Implementar la autoetnografía en la experiencia personal y profesional resulta enriquecedor para los roles de investigadora e investigada. Esta metodología ha sido un recurso valioso para la reflexión y transformación de prácticas pedagógicas, así como para la construcción de identidad en contextos específicos. Adoptar una perspectiva reflexiva-autoetnográfica permite un análisis profundo de aspectos personales, autobiográficos y laborales.

El estudio de la autoetnografía y las teorías socioculturales facilita la comprensión de cómo la interacción con el entorno influye significativamente en el proceso de formación. Además, haber crecido en un ambiente de carencias económicas permite entender mejor los contextos laborales. En el ámbito profesional, se identifica con el esfuerzo diario y la constancia, valores esenciales en su formación. Esta experiencia le ha permitido empatizar con sus estudiantes, quienes enfrentan situaciones similares, reflejando su propia vivencia en un contexto rural y agrícola desde la infancia.

A través de las huellas representativas, se destacaron los sucesos más distintivos de su origen, por duros que fueran. Reflexionó sobre el hacer, ser, pensar, decir y querer ser. Aplicar la reflexividad a estas huellas mediante narrativas autoetnográficas ha contribuido al autorreconocimiento en su vida personal. Presentar su autobiografía le permitió darse a conocer y aceptar su pasado, enfocándose en el presente para comprender mejor su forma de ser. Las dificultades vividas por la pobreza, tanto en su infancia como en sus etapas escolares, también fueron entendidas y aceptadas.

Relatar no consiste simplemente en consignar o simbolizar el mundo y la existencia de manera didáctica, sino en pensar y repensar la labor docente y la vida enmarcada en las realidades. Es reescribir las experiencias con nuevas frases, generando otra visión a partir de lo vivido.

Exponer lo vivido en las prácticas pedagógicas no es simplemente narrar ni escribir por escribir. Requiere formas y procesos concretos, registrando, investigando y analizando lo que implica aplicar relatos pedagógicos en una serie de acontecimientos, buscando atravesar los “instantes” de una ruta pedagógica.

Narrar asuntos relacionados con la educación, integrando aspectos autobiográficos, implica incorporar la voz del relator como sujeto principal de la experiencia. También incluye otras voces, las de otros agentes de la sociedad y participantes lejanos, que aportan musicalidad, consistencia y profundidad a la expresión de ideas en la narración. Narrar significa “relatar algo a alguien” y supone un diálogo de entendimiento y significado entre el narrador y el lector, buscando “verdades concertadas”. Desde la posición de Barrera-Quiroga:

Se trata también de comprender que, con la narrativa, la inteligibilidad del mundo y de sí mismo brindan un acceso constitutivo de la experiencia. Así mismo, permite transmitir sucesos, múltiples expresiones o cadena de eventos en un tiempo; efectos, causas y relaciones de acuerdo con un patrón de situaciones; y ofrece proximidad a partir de explicaciones situadas. En la narrativa importan los hechos y los vericuetos vividos que pueden bordear la ficción (Barrera-Quiroga, 2023, p. 5).

La reescritura es una oportunidad para que cada maestro relator profundice, creando reinterpretaciones de los escenarios vividos y las experiencias. Cada variante de la narración es una posibilidad para “sacar en limpio” el quehacer docente, reflexionando e indagando para dar a conocer su labor, donde la subjetividad es fundamental en la investigación autoetnográfica, como se evidenció en este estudio.

NOTA

1. Este artículo de investigación, derivado de la tesis: “Prácticas que dejan huellas”, es fruto del trabajo autoetnográfico, así como de diversos acercamientos investigativos en los que se aborda el tema de la experiencia docente.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Luz-Mery Fernández-Narváez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Diego-Mauricio Barrera-Quiroga: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (Comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-101). Centro Editor de América Latina. https://ddooss.org/libros/Roland_Barthes.pdf
- Barrera-Quiroga, D. M. (2023). Narrativa y relato pedagógico. *ACTIO Journal of Technology in Design, Film Arts and Visual Communication*, 7(2), 1-15. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actio/article/view/112382/90667>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current sociology*, 43(2), 161-177. <https://doi.org/10.1177/001139295043002015>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Connelly, F., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://www.jstor.org/stable/1176100>
- Contursi, M. E., & Ferro, F. (2000). *La narración: usos y teorías*. Norma.
- Corral-Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. SAGE.
- De-Shazer, S. (1999). *En un origen, las palabras eran magia*. Gedisa.
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: autoethnography - an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 36-48. <https://doi.org/10.14221/ajte.2007v32n1.3>
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations: a story of love, loss, and chronic illness*. Temple University Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*. SAGE.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen.
- Freeman, M. (2004). Data are everywhere: narrative criticism in the literature of experience. En C. Daiute, & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: studying the development of individuals in society* (pp. 63-81). SAGE.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y aproximación a la construcción social*. Paidós.
- Heikkinen, H. T. (2002). *Narrative research, voices of teachers and philosophers*. Office.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: an essay in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Mora-Nawrath, H. I. (2010). El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1283/2957>
- Ochs, E. (2000). *Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Payne, M. (2000). *Terapia narrativa*. Paidós.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado y A. De-Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectivas feministas, poscoloniales, latinoamericanas* (pp. 83-103). CLACSO.
- Sánchez, S. C. (2018). La narración, según Bruner, en la formación de la identidad del Yo en el niño. *Educación y Futuro Digital*, (17), 5-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6920172>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.



Estrategias didácticas para fomentar la participación activa en entornos virtuales mediante paisajes de aprendizaje

Didactic Strategies to Foster Active Participation in Virtual Environments Through Learning Landscapes

Silvia Saborío-Taylor; Alejandra Álvarez-Chaves;
Stephanie Valdivia-Durán

✉ **Silvia Saborío-Taylor**

Universidad Nacional de Costa Rica
Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0001-5295-9123>
silvia.saborio.taylor@una.ac.cr

Alejandra Álvarez-Chaves

Universidad Nacional de Costa Rica
Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0001-8243-15>
alejandra.alvarez.chaves@una.ac.cr

Stephanie Valdivia-Durán

Universidad Nacional de Costa Rica
Costa Rica
<https://orcid.org/0009-0000-9303-5728>
stephanie.valdivia.duran@una.ac.cr

Recibido: 01- 02-2025

Aceptado: 28 - 02-2025

Publicado: 10 - 03 -2025

Cómo citar este texto:

Saborío-Taylor, S., Álvarez-Chaves, A., & Valdivia-Durán, S. (2025). Estrategias didácticas para fomentar la participación activa en entornos virtuales mediante paisajes de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3378. <https://doi.org/10.21555/rpp.3378>

Resumen

El presente artículo explora el impacto de los paisajes de aprendizaje como estrategia didáctica para fomentar la participación activa del estudiantado en el módulo de Praxis Pe-

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



pedagógica de un programa de posgrado. El estudio destaca cómo los paisajes de aprendizaje pueden atender la diversidad educativa al integrar recursos multimedia, actividades interactivas y un enfoque reflexivo que promueva la colaboración y la participación activa. La investigación, de carácter exploratorio y con un enfoque cualitativo, se desarrolló en cuatro etapas: diseño del paisaje de aprendizaje, implementación en un entorno virtual, recopilación de datos a través de cuestionarios pre y post implementación, así como el análisis de las interacciones en plataformas digitales. Participaron nueve estudiantes del módulo, y los datos fueron analizados de manera cualitativa para comprender las percepciones y experiencias del estudiantado. Los resultados mostraron que los paisajes de aprendizaje mejoraron significativamente la participación activa, incrementaron la motivación y el interés por los contenidos, y facilitaron la autorregulación. Además, se destacó la importancia de integrar estrategias innovadoras que personalicen el aprendizaje y fomenten la interacción colaborativa en entornos digitales. Este estudio concluye que los paisajes de aprendizaje representan una herramienta eficaz para transformar las dinámicas educativas en entornos virtuales de posgrado.

Palabras clave: Estrategias; Participación; Aprendizaje virtual; Enseñanza superior.

Abstract

This article explores the impact of learning landscapes as a teaching strategy to promote active student participation in the Pedagogical Praxis module of a graduate program. The study highlights how learning landscapes can address educational diversity by integrating multimedia resources, interactive activities, and a reflective approach that promotes collaboration and active participation. The exploratory, qualitative research research was conducted in four stages: design of the learning landscape, implementation in a virtual environment, data collection through pre- and post-implementation surveys, and analysis of interactions on digital platforms. Nine students from the module participated, and the data were analyzed qualitatively to understand the perceptions and experiences of the students. The results showed that learning landscapes significantly improved active participation, increased motivation and interest in the content, and facilitated self-regulation. Additionally, the importance of integrating innovative strategies to personalize learning and foster collaborative interaction in digital environments was emphasized. This study concludes that learning landscapes are an effective tool for transforming educational dynamics in graduate virtual environments.

Keywords: Strategies; Participation; Virtual learning; Higher education.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, los entornos virtuales han adquirido gran relevancia, especialmente en programas de posgrado. Las Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel global tienen un papel fundamental para acortar la brecha de desarrollo. Una de las formas para lograrlo es mediante el aumento de la transferencia de conocimiento a través de las fronteras. Colaborando para encontrar soluciones conjuntas, las universidades pueden fomentar la circulación de profesionales y contribuir al progreso global. De esta forma, las modalidades virtuales a nivel de posgrado surgen como una respuesta innovadora. Esta nueva visión y modelo educativo permite ampliar el alcance de la educación superior, facilitando un proceso de aprendizaje adaptado a las demandas de una sociedad en constante cambio (Román, 2019).

Adicionalmente, con la evolución de las tecnologías digitales, las universidades han adoptado plataformas en línea para ofrecer una educación más flexible y accesible. La educación a distancia, por ejemplo, combina sesiones presenciales y virtuales en distintos porcentajes según la institución, permitiendo al estudiantado gestionar su tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje sin necesidad constante de conexión a internet o dispositivos tecnológicos. Generalmente, se basa en materiales físicos y comunicación diferida. Por otro lado, la educación en línea se desarrolla completamente en entornos digitales, donde docentes y estudiantes interactúan a través de plataformas tecnológicas en sesiones sincrónicas, requiriendo conexión a internet y coincidencia horaria para la participación en tiempo real. En contraste, la educación virtual se caracteriza por su funcionamiento asincrónico, lo que significa que no es necesario que docentes y estudiantes coincidan en horarios específicos. Este modelo, basado exclusivamente en recursos tecnológicos como computadoras, tabletas y plataformas multimedia, comparte similitudes con la educación a distancia, pero depende completamente de herramientas digitales para el acceso a materiales y actividades académicas (Ibáñez, 2020).

Dado este panorama de modalidades educativas, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) emergen como una solución integradora que combina elementos de la educación a distancia, en línea y virtual, optimizando la enseñanza a través de plataformas digitales interactivas. Los EVA no solo facilitan la gestión de contenidos y la comunicación entre docentes y estudiantes, sino que también ofrecen espacios diseñados para fomentar el aprendizaje autónomo, la colaboración y la participación activa. Su flexibilidad permite combinar múltiples herramientas para ofrecer experiencias de aprendizaje tanto sincrónicas como asincrónicas, adaptadas a las necesidades del estudiantado (Ortega-Sánchez, 2024), brindando acceso a recursos educativos en diversos formatos y promoviendo estrategias didácticas innovadoras. En este contexto, su relevancia radica en la capacidad de personalizar el aprendizaje y mejorar la experiencia formativa en entornos digitales, lo que los convierte en una herramienta clave para la educación superior y otras ofertas académicas.

Sin embargo, los EVA presentan desafíos importantes en términos de garantizar y mantener una participación activa del estudiantado. La transición de la educación presencial a la virtual no siempre asegura el mismo nivel de compromiso y participación, lo que puede afectar negativamente el proceso de aprendizaje. Flores-Fernández y Durán-Ri-

quelme (2022) enfatizan la participación activa y el protagonismo del estudiantado en un entorno en línea como elementos esenciales para lograr resultados positivos en el proceso de aprendizaje. No obstante, los autores recalcan que diversas experiencias de clases virtuales a nivel de educación superior han demostrado que suele haber una baja interacción entre estudiantes y docentes, entre el propio estudiantado, e incluso entre los contenidos y recursos disponibles.

En este escenario, es crucial explorar y evaluar nuevas estrategias didácticas que puedan fomentar una participación más activa y significativa en participantes dentro de las modalidades en línea. Rivera-Tejada et al. (2023) apuntan hacia la necesidad de la docencia universitaria para aplicar estrategias adecuadas a los entornos virtuales, es decir, técnicas que sistematicen de manera eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este proceso intervienen docentes, estudiantes, el contenido del curso, el contexto de aprendizaje y las estrategias didácticas.

Asimismo, la implementación de estrategias didácticas basadas en el Aprendizaje Activo (AA) enfatizan la importancia de la participación activa del estudiantado y su contribución tanto individual como grupal, promoviendo la compenetración con compañeros, a menudo desconocidos en el entorno virtual, mediante herramientas tecnológicas que faciliten esta conexión. Para ello, fomentar la actividad de cada participante es determinante en entornos virtuales, ya que involucra la aceptación de responsabilidades, la autorregulación en su propio aprendizaje y la colaboración mutua, siendo incentivos para mantener la motivación en actividades propias de la dinámica (Boada y Mayorca, 2019).

Para Mendoza-Zambrano et al. (2023), el AA tiene como objetivo principal ofrecer las condiciones, tareas y estímulos necesarios para desarrollar habilidades en la búsqueda de información, el análisis, la síntesis, la resolución de problemas, la discusión y la expresión. Para alcanzar este objetivo, es crucial que el estudiantado reflexione sobre lo que aprenden y lo aplique de manera efectiva. El propósito esencial de esta metodología es lograr que las personas participantes se conecten con los objetivos de aprendizaje, los temas y el material de estudio, y que intervengan activamente en el aula y colaboren entre sí. Por consiguiente, las estrategias aplicadas para ampliar su conocimiento y comprensión deben estar claramente definidas. Aunque estas pueden variar en forma y contenido, todas tienen en común que fomentan la reflexión del estudiantado sobre la tarea y su propósito, promoviendo así un pensamiento crítico de nivel superior.

En cuanto a las estrategias didácticas aplicadas a entornos virtuales, es importante tener en cuenta que, al igual que en la educación presencial, es necesario planificar y diseñar cuidadosamente las experiencias de enseñanza y aprendizaje. En los entornos virtuales, estos espacios deben organizarse incorporando materiales didácticos que presenten el conocimiento en formatos variados como textos, imágenes, vídeos, y foros, convirtiéndose en espacios de comunicación e interacción entre estudiantes y docentes. De este modo, las personas participantes no solo reciben contenidos, sino que también realizan tareas y actividades diversas. El profesorado, por su parte, debe motivar, orientar y evaluar tanto la participación social como la producción intelectual de cada estudiante (Rivera-Tejada et al., 2023).

Es entonces competencia del profesorado facilitar y co-crear los escenarios educativos para asegurar no solo un aprendizaje significativo, sino activo. Dado el constante flujo de conocimientos, la docencia debe actuar como facilitadores y mediadores del aprendizaje para garantizar tanto la profundidad como la durabilidad del aprendizaje. En el contexto del AA, la función principal del profesor es crear un entorno de aprendizaje seguro que estimule el interés y fomente la participación (Chaunay-Guanca et al., 2023).

En ese sentido, el uso de las tecnologías digitales amplía las oportunidades a través del aprendizaje personalizado, la participación, la accesibilidad y la colaboración. Así, el estudiantado puede generar propuestas autodidactas y flexibles, situadas en contexto y basadas en proyectos o experiencias de interés propio. De acuerdo con Macías-Arias et al. (2020), estas tecnologías permiten también al estudiantado acceder no solo a contenidos estáticos, sino también a experiencias de aprendizaje activo e interactivo, logrando una verdadera interacción entre participantes en las diversas sesiones de aprendizaje.

Una de las estrategias emergentes en el ámbito educativo, apoyada por el empleo de tecnologías digitales es el uso de paisajes de aprendizaje. De acuerdo con Mosquera-Gen-de (2019), los paisajes de aprendizaje son representaciones visuales de una asignatura o una parte de ella, dependiendo del alcance deseado. Se trata de sitios *web* de naturaleza eminentemente gráfica, que incluyen enlaces a otras páginas, recursos o mini paisajes. Estos paisajes permiten crear escenarios personalizados en mundos simbólicos, fomentando la autonomía, motivación e imaginación de cada estudiante, y atendiendo a la diversidad y al ritmo individual de aprendizaje de cada quien.

Adicionalmente, los paisajes de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en el apoyo al proceso de aprendizaje, ya que permiten el diseño de una experiencia educativa más personalizada e interactiva (Saborío-Taylor, 2025). Estos entornos ofrecen una plataforma estructurada pero flexible, donde el estudiantado puede acceder a una amplia variedad de recursos y actividades adaptadas a sus necesidades individuales, promoviendo así no solamente un aprendizaje significativo y autónomo, sino también ofreciendo espacios de interacción colaborativa y de construcción del conocimiento desde un enfoque dinámico y contextualizado.

Siendo así, en un paisaje de aprendizaje el profesorado diseña experiencias que delimitan los objetivos a alcanzar, las herramientas de evaluación y los productos de cada actividad (Hernando-Calvo, 2015). Este enfoque permite estructurar el proceso de enseñanza de manera flexible y adaptada a las necesidades del estudiantado, promoviendo una participación activa en su propio aprendizaje.

Por tanto, un paisaje de aprendizaje puede visualizarse como un mundo o una ruta compuesta por distintos espacios o caminos que los estudiantes deben recorrer, ya sea en un orden determinado o con libertad de exploración. En este trayecto, los contenidos y actividades se integran de manera estratégica, permitiendo que el aprendizaje ocurra de forma progresiva e interconectada. Cada espacio dentro del paisaje representa una oportunidad para interactuar con diferentes tipos de recursos, desarrollar habilidades y aplicar conocimientos en contextos diversos. De esta manera, el diseño del paisaje de aprendizaje no solo organiza el acceso a la información, sino que también motiva al estudiantado a

asumir un rol activo, fomentando la autonomía, la reflexión crítica y la toma de decisiones en su proceso formativo.

En un paisaje de aprendizaje, los contenidos se trabajan intentando abarcar el mayor número de estilos de aprendizaje posibles para que el estudiantado, desde sus diversas habilidades, pueda adquirir los conocimientos. Además, las actividades se programan de acuerdo a los distintos estados cognitivos de la persona: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Cabe destacar que, mientras otras metodologías tradicionales se centran en los tres primeros niveles, el diseño de los paisajes de aprendizaje exige considerar prioritariamente las habilidades del orden superior: crear, analizar y evaluar, dando especial énfasis en la creatividad. De esta forma, se logra un aprendizaje significativo, ya que no solo se trata de que el usuario acumule conocimientos, sino también de que los aplique activa y colaborativamente (Zomeño, 2019).

El Equipo Observatorio Profuturo (2022) propone una serie de ventajas que se resaltan a partir la implementación de paisajes de aprendizaje y de las diversas estrategias didácticas que permiten desarrollar:

- Facilitan la atención individualizada del estudiantado al responder a sus necesidades proporcionándoles un entorno audiovisual, intuitivo y funcional que permite captar su atención, haciendo más atractivos los contenidos, logrando una mayor retención de los conceptos y potenciando su competencia digital.
- Aumentan la motivación por el aprendizaje al proporcionar un entorno que combina elementos lúdicos con un diseño instructivo adecuado con actividades que son, a la vez un reto y una motivación para el estudiantado.
- Permiten un protagonismo autónomo de aprendizaje del estudiantado al brindar oportunidades para aprender haciendo, con una guía desde la docencia, que acompaña en el viaje de exploración y descubrimiento. La flexibilidad de los paisajes de aprendizaje permite que cada alumno utilice los contenidos y resuelva los retos que se le plantean en función de su forma de aprender. Así, pasa de ser un sujeto pasivo a un agente activo de su proceso de aprendizaje.
- Desarrollan la competencia digital del profesorado y estudiantado desde el pensamiento crítico y el comportamiento seguro y ético en el entorno digital.

De este modo, los paisajes de aprendizaje se visualizan como entornos educativos dinámicos y multifacéticos que integran diversos recursos y actividades de aprendizaje, diseñados para promover la exploración, la colaboración y la reflexión crítica. Es importante destacar que su función no es solo transmitir conocimientos, sino también involucrar activamente al estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, facilitando la construcción de saberes de manera significativa y contextualizada.

Como consecuencia, debido a la efectividad de las estrategias didácticas que se pueden explotar a partir de la implementación de los paisajes de aprendizaje en entornos virtuales es necesario desarrollar una exploración profunda, particularmente en el contexto de la educación superior. Debido a esto, la presente investigación tiene como objetivo general explorar el impacto de los paisajes de aprendizaje como estrategia didáctica en la participación activa del estudiantado en entornos virtuales, específicamente en el mó-

dulo de Praxis Pedagógica de la Maestría en Educación con Énfasis en el Aprendizaje del Inglés. Para alcanzar este objetivo, se plantean tres objetivos específicos: identificar las contradicciones y desafíos existentes en la participación activa del estudiantado en entornos virtuales, diseñar un paisaje de aprendizaje que promueva un enfoque participativo y reflexivo, y evaluar el impacto de dicho paisaje en la participación estudiantil. A través de un enfoque dialéctico-crítico, este estudio no solo pretende ofrecer una comprensión profunda de las dinámicas de participación en entornos virtuales, sino también contribuir a la transformación de las prácticas educativas en dichos contextos.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque exploratorio con una metodología cualitativa. Con un alcance exploratorio, el proceso investigativo se aplica a fenómenos que no han sido previamente estudiados y se busca examinar sus características (Ramos-Galarza, 2020). Dado que el concepto de paisajes de aprendizaje es relativamente innovador en el contexto seleccionado, el enfoque exploratorio permitió investigar de manera flexible y abierta, adaptándose a los descubrimientos emergentes durante el proceso de investigación. La implementación de métodos cualitativos conllevó a una triangulación de datos que fortaleció la validez y confiabilidad de los resultados, ofreciendo una perspectiva diferente pero complementaria del fenómeno estudiado.

Esta metodología permitió obtener una visión integral del impacto de los paisajes de aprendizaje en la participación activa del estudiantado en entornos virtuales, específicamente en el módulo de Praxis Pedagógica de la Maestría en Educación con Énfasis en el Aprendizaje del Inglés. Pero, además, conllevó una comprensión exhaustiva del impacto de los paisajes de aprendizaje, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en el diseño instruccional y gráfico de entornos virtuales.

Participantes

En esta investigación participaron nueve estudiantes matriculados en el módulo de Praxis Pedagógica de la Maestría en Educación con Énfasis en el Aprendizaje del Inglés. Las personas participantes representaban una diversidad etaria, lo que permitió obtener una variedad de perspectivas y experiencias sobre el impacto de los paisajes de aprendizaje en entornos virtuales. Esta diversidad en edad fue un factor significativo, ya que permitió analizar cómo diferentes grupos etarios interactuaban con las herramientas y estrategias didácticas propuestas. Cada participante contribuyó con su visión única, enriqueciendo así los resultados y conclusiones de la investigación.

Instrumentos

Para la presente investigación se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos con el objetivo de medir cambios en la percepción y nivel de participación activa del estudiantado, así como evaluar el impacto del paisaje de aprendizaje en esta participación. La Tabla 1 incluye las técnicas e instrumentos aplicados y su descripción, así como el objetivo específico de investigación con el cual cada uno de ellos se alinea.

Tabla 1
Técnicas e instrumentos de investigación

Instrumento o técnica	Descripción	Objetivo específico
Cuestionario pre implementación	Evaluar la percepción y el nivel de participación activa del estudiantado en cursos o módulos virtuales anteriores.	Identificar desafíos existentes en la participación activa del estudiantado en entornos virtuales de aprendizaje.
Cuestionario post implementación	Medir los cambios en la percepción y nivel de participación activa tras la implementación del paisaje de aprendizaje.	Evaluar el impacto del paisaje de aprendizaje en la participación activa del estudiantado en un entorno virtual.
Estudio de caso: Análisis de contenido de interacciones en plataformas virtuales	Evaluar el tipo y la calidad de las interacciones, la frecuencia de la participación y la colaboración entre participantes.	Evaluar el impacto del paisaje de aprendizaje en la participación activa del estudiantado en un entorno virtual.

De esta forma, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios, uno antes y otro después de la implementación del paisaje de aprendizaje. El instrumento inicial se enfocó en evaluar la percepción y el nivel de participación activa del estudiantado en cursos o módulos virtuales anteriores. El mismo combinó preguntas cerradas con escalas tipo Likert y dicotómicas (sí/no) para medir la participación activa, motivación y percepción sobre los paisajes de aprendizaje en entornos virtuales. Dado el tamaño de la muestra (9 estudiantes), los resultados tienen un enfoque cualitativo, permitiendo una comprensión profunda de sus experiencias y percepciones en lugar de establecer generalizaciones estadísticas. El cuestionario fue respondido por las 9 personas participantes del módulo, lo que permitió obtener una visión inicial del contexto y la participación activa del estudiantado en cursos virtuales anteriores. Este instrumento permitió establecer una línea base de la participación estudiantil, identificando sus actitudes y experiencias previas en entornos virtuales.

El cuestionario final, administrado al término del módulo, se centró en medir los cambios en la percepción y nivel de participación activa tras la implementación del paisaje de aprendizaje. El instrumento fue diseñado con un enfoque estructurado para evaluar la participación activa del estudiantado en el entorno virtual y su experiencia con los paisajes de aprendizaje en el módulo de Praxis Pedagógica. Se emplearon preguntas cerradas con escalas tipo Likert para medir la frecuencia de interacción en foros y actividades colaborativas, el nivel de motivación y el grado de utilidad percibida de los recursos del paisaje de aprendizaje. Asimismo, se incluyó una pregunta abierta para recopilar comentarios adicionales sobre la experiencia del estudiantado, permitiendo así un análisis más profundo de sus percepciones. Aunque 7 de las 9 personas participantes completaron el formulario, esta muestra sigue siendo representativa y aporta información valiosa sobre el impacto del paisaje de aprendizaje. A diferencia del cuestionario inicial, que se aplicó durante una sesión sincrónica y obtuvo una respuesta completa, el cuestionario posterior se administró de forma asincrónica, lo que pudo haber influido en la menor tasa de respuesta

al no garantizar la participación inmediata del estudiantado. Los resultados obtenidos de ambos cuestionarios fueron comparados para evaluar el impacto del paisaje de aprendizaje en la participación activa del estudiantado.

Se realizó también un estudio de caso instrumental, centrado en el análisis de las interacciones del estudiantado en la plataforma virtual *Padlet* a lo largo de las 12 semanas del módulo de Praxis Pedagógica. Este tipo de estudio no se limita a la descripción de un caso particular, sino que busca generar conocimiento más amplio a partir del análisis de situaciones específicas. En este sentido, el caso de *Padlet* sirve como un recurso para profundizar en la comprensión de la participación activa en entornos virtuales, contribuyendo al refinamiento de estrategias didácticas y la optimización del paisaje de aprendizaje. Como señala Jiménez-Chaves (2022), los estudios de caso instrumental permiten examinar un fenómeno en profundidad para derivar afirmaciones más amplias sobre el objeto de estudio, utilizando el caso como un medio para comprender patrones y tendencias replicables en otros contextos educativos.

Esta exploración en el estudio de caso instrumental se centró en evaluar el tipo y la calidad de las interacciones, la frecuencia de la participación y la colaboración entre participantes. A través del análisis de contenido, se evaluaron las contribuciones realizadas en cada micropaisaje. Este análisis permitió observar de manera objetiva el comportamiento y la dinámica de participación activa de cada participante, proporcionando datos cualitativos sobre el impacto del paisaje de aprendizaje en sus interacciones virtuales.

Cabe destacar que la investigación en su totalidad se llevó a cabo siguiendo estrictas consideraciones éticas: ambos cuestionarios fueron completamente anónimos, y la participación fue voluntaria, garantizando así la libertad de decisión de las personas involucradas. Además, se aseguró que los datos obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines investigativos, respetando la confidencialidad e integridad de las personas participantes.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se estructuró en cuatro etapas claramente definidas, con el propósito de asegurar un proceso organizado y sistemático. La primera etapa consistió en la planificación y diseño del paisaje de aprendizaje, donde se crearon los materiales y actividades didácticas específicas para el módulo de Praxis Pedagógica. La segunda etapa implicó la implementación del paisaje de aprendizaje en el entorno virtual del curso, asegurando su accesibilidad y funcionalidad para todos los estudiantes. En la tercera etapa, se aplicaron cuestionarios pre y post implementación y se llevó a cabo un estudio de caso instrumental. La cuarta y última etapa se centró en el análisis de datos, evaluando tanto las respuestas de los cuestionarios como las interacciones para determinar el impacto del paisaje de aprendizaje en la participación activa del estudiantado. Establecer estas etapas permitió un enfoque metódico, facilitando la recolección y análisis de datos de manera ordenada y eficiente.

Etapa 1: Planificación y diseño del paisaje de aprendizaje

El proceso de planificación y diseño instruccional del paisaje de aprendizaje para el módulo de Praxis Pedagógica se organizó cuidadosamente para garantizar una experiencia educativa enriquecedora y coherente. Los contenidos se estructuraron en micropaisajes, cada uno abordando temas fundamentales del módulo: a) reflexión dialógica de la docencia, b) mediación pedagógica en la diversidad de los contextos educativos, y c) sistematización de la práctica docente. Estos temas se distribuyeron a lo largo de las 12 semanas del curso, con cada semana representada por un micro paisaje específico. La figura 1 hace referencia a esta distribución del paisaje de aprendizaje con las 12 semanas incluidas y otras semanas alusivas a cada uno de los temas del módulo.

Figura 1

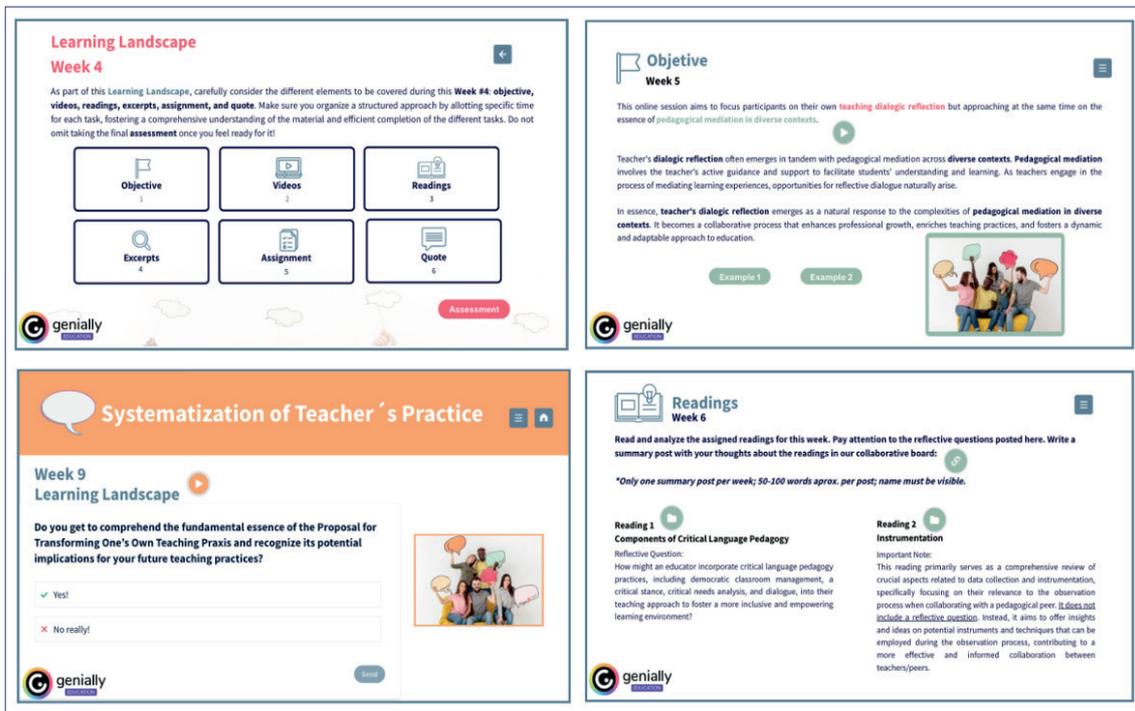
Distribución del paisaje de aprendizaje y otras semanas según los temas del módulo.



Fuente: Elaboración propia

De esta forma, el paisaje de aprendizaje se compuso de 12 rutas semanales, cada una siguiendo los principios del diseño instruccional para asegurar que los usuarios se familiarizaran e identificaran con la dinámica del paisaje desde el inicio. Cada micropaisaje incorporó diversos elementos multimedia, como audio, texto y video, además de espacios de comunicación y autoreflexión, como foros y pizarras colaborativas, proporcionando herramientas y oportunidades para fomentar la participación activa del estudiantado. La Figura 2 ilustra diversas secciones de diferentes micropaisajes las cuales se apoyan de elementos multimedia, que, a su vez, direccionan a pizarras colaborativas.

Figura 2
Secciones de micro paisajes.

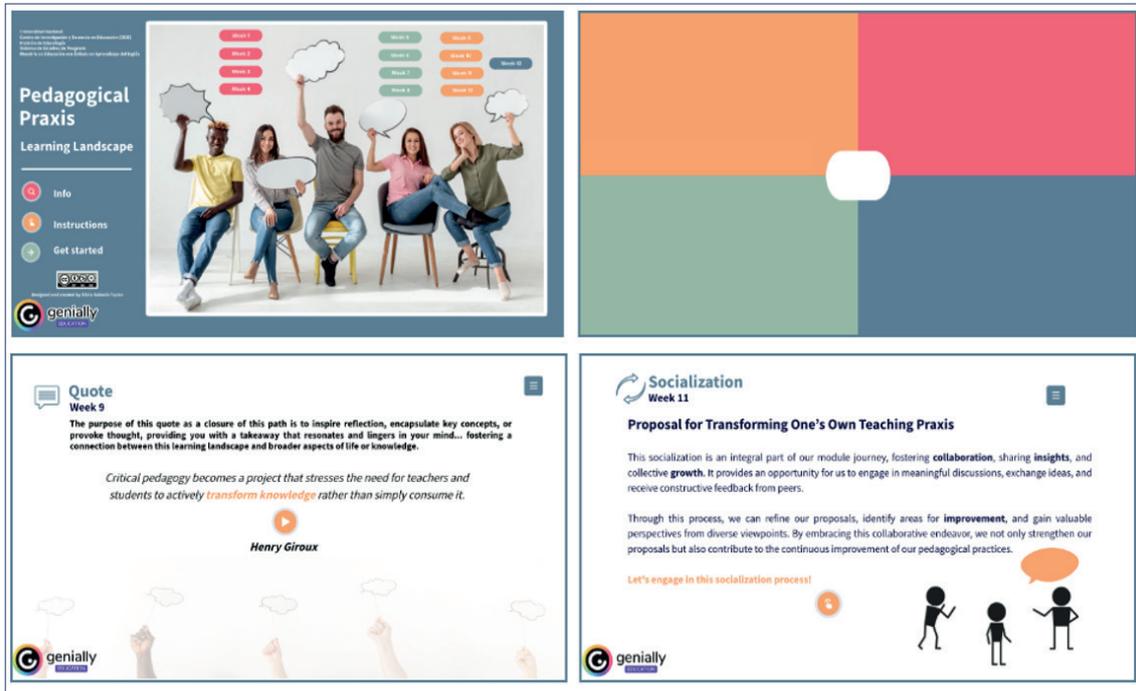


Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el diseño gráfico del paisaje de aprendizaje se adaptó cuidadosamente a la esencia del módulo, utilizando una paleta de cuatro colores base que se mantuvo constante a lo largo de todos los micropaisajes. Cada color representó un contenido específico, logrando una unidad gráfica integral. La metáfora pedagógica elegida para representar los procesos dialógicos reflexivos sobre la praxis educativa consistió en burbujas de diálogo, distribuidas a lo largo del paisaje de aprendizaje. Estas burbujas simbolizaban los procesos reflexivos y de interacción, creando una representación visual coherente y significativa del enfoque educativo del módulo. La figura 3 hace referencia a la armonización del diseño gráfico del paisaje de aprendizaje según la paleta de colores utilizada y la metáfora pedagógica según la temática principal del módulo.

Figura 3

Armonización del diseño gráfico según la temática del módulo.



Fuente: Elaboración propia

Para el diseño del paisaje de aprendizaje se utilizó la herramienta *Genially* debido a su versatilidad y facilidad para crear un entorno interactivo. *Genially* permitió integrar multimedia de manera eficiente y desarrollar un entorno educativo atractivo y dinámico, facilitando la creación de micropaisajes que no solo eran visualmente estimulantes, sino también funcionales y accesibles para todos los estudiantes. La capacidad de *Genially* para combinar diferentes tipos de contenido y su facilidad de uso fueron cruciales para la implementación exitosa de este innovador paisaje de aprendizaje.

Etapa 2: Implementación del paisaje de aprendizaje

El proceso de implementación del paisaje de aprendizaje en el módulo de Praxis Pedagógica se llevó a cabo con los 9 estudiantes matriculados a lo largo de 12 semanas. Esta implementación combinó sesiones sincrónicas y asincrónicas para maximizar la flexibilidad y efectividad del aprendizaje.

Durante las 12 semanas, se realizaron 3 sesiones sincrónicas. Estas sesiones fueron programadas estratégicamente al inicio, en la mitad, y al final del módulo. La primera sesión sincrónica se utilizó para presentar el paisaje de aprendizaje, explicar su estructura y objetivos, y familiarizar a los estudiantes con las herramientas y recursos disponibles. La segunda sesión sincrónica, celebrada a la mitad del curso, permitió al estudiantado compartir sus experiencias hasta ese momento, discutir desafíos y recibir retroalimentación en tiempo real, entre otros temas. La última sesión sincrónica sirvió para reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje, evaluar los logros alcanzados y discutir los resultados de las actividades.

Las 9 sesiones restantes fueron asincrónicas, diseñadas para fomentar la autorregulación y la participación activa de cada estudiante. Cada semana, las personas participantes accedieron a un nuevo micropaisaje temático que incluía actividades interactivas, recursos multimedia (audio, texto y video) y espacios de comunicación y reflexión (foros y pizarras colaborativas). Estas sesiones asincrónicas les permitieron gestionar su tiempo de manera autónoma, completar tareas a su propio ritmo y participar en discusiones en línea.

En todas las semanas, el paisaje de aprendizaje promovió la autorregulación del estudiantado, alentando a establecer sus propios objetivos de aprendizaje, monitorear su progreso y reflexionar sobre su desempeño. Además, se incentivó la participación activa mediante actividades diseñadas para involucrar una interrelación hacia el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conceptos aprendidos. Cabe destacar que esta combinación de sesiones sincrónicas y asincrónicas, junto con el diseño interactivo y atractivo del paisaje de aprendizaje, creó un entorno de aprendizaje dinámico y participativo, permitiendo al estudiantado desarrollar habilidades de autorregulación y una participación activa en su proceso educativo.

Etapa 3: Aplicación de cuestionarios y análisis de contenido

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de cuestionarios antes y después de la implementación del paisaje de aprendizaje para medir cambios en la percepción y nivel de participación activa del estudiantado. Además, se realizó un análisis de contenido de las interacciones en las plataformas virtuales utilizadas durante el módulo, evaluando las contribuciones en las pizarras colaborativas para determinar el impacto del paisaje de aprendizaje en la participación activa del estudiantado.

Etapa 4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante un enfoque cualitativo. Los datos obtenidos de los cuestionarios pre y post implementación se analizaron utilizando estadísticas descriptivas para identificar cambios en la percepción y participación activa del estudiantado. Los datos provenientes del estudio de caso instrumental sobre el análisis de contenido de las interacciones en las plataformas virtuales, se codificaron y categorizaron para identificar patrones, temas recurrentes y la profundidad de la participación activa. Esta combinación de métodos permitió una comprensión integral del impacto del paisaje de aprendizaje en el módulo de Praxis Pedagógica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos proporcionan una visión detallada del impacto de los paisajes de aprendizaje en la participación activa del estudiantado en el módulo de Praxis Pedagógica. Estos resultados ofrecen una comprensión integral de cómo el diseño e implementación de paisajes de aprendizaje pueden fomentar un entorno educativo más interactivo y efectivo.

Cuestionario pre implementación

Respecto al cuestionario pre implementación, los resultados expuestos en la tabla 2 revelan que, en los cursos virtuales anteriores, el 33.3% del estudiantado siempre participaron activamente en los foros de discusión y en la interacción con compañeros mediante herramientas colaborativas como chats, foros, pizarras colaborativas o grupos de trabajo. Sin embargo, solo el 50% reportó un nivel moderado de compromiso con las actividades y tareas asignadas. En cuanto a la motivación, el 66.7% se sintió moderadamente motivado, con su participación fluctuando según el interés en los temas tratados. Además, el 50% expresó satisfacción con su propio nivel de participación en los cursos virtuales anteriores. Notablemente, el 100% indicó que no habían utilizado paisajes de aprendizaje en cursos o módulos anteriores, lo que destaca la novedad y potencial impacto de esta metodología en su experiencia educativa.

Tabla 2

Cuestionario sobre Participación Activa y Experiencia con Paisajes de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Frecuencia	Descriptor
33.3% Siempre	Participación activa en los foros de discusión en cursos virtuales anteriores.
33.3% Siempre	Interacción con compañeros a través de herramientas de colaboración (como chats, foros, pizarras colaborativas o grupos de trabajo) en los cursos virtuales anteriores.
50% Moderado	Nivel de compromiso con las actividades y tareas asignadas en los cursos virtuales anteriores.
66.7% Moderadamente motivado	Participación según el interés en los temas tratados en los cursos virtuales anteriores.
50% Satisfecho	Nivel de satisfacción con su propio nivel de participación en los cursos virtuales anteriores.
100% No	Utilización de paisajes de aprendizaje (entornos de aprendizaje integrados con múltiples recursos y actividades interactivas) en cursos o módulos anteriores.

A partir de la encuesta inicial, se subraya cómo no se logra alcanzar ni siquiera el 50% de frecuencia en cuanto a la participación activa del estudiantado en las diversas dinámicas de cursos virtuales anteriores, donde no se había interactuado antes con paisajes de aprendizaje. Esto supone entonces la búsqueda de estrategias didácticas que logren potenciar la participación activa del estudiantado en los entornos virtuales. En este sentido, Ortiz-Aguilar et al. (2020) destacan que los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje requieren de estrategias didácticas que fomenten la construcción de conocimiento, la cooperación y la interacción entre los participantes, enfatizando la necesidad de docentes competentes que medien la actividad pedagógica. Por ende, estas estrategias representan una oportunidad clave para transformar la dinámica del proceso educativo y promover sistemas de aprendizaje más significativos en espacios digitales.

Cuestionario post implementación

Con base en los resultados obtenidos del cuestionario aplicado post implementación, la tabla 3 muestra cómo los resultados reflejan una valoración positiva del paisaje de aprendizaje en el módulo de Praxis Pedagógica. De esta forma, un 57.1% de los participantes indicó una participación activa constante en foros de discusión y herramientas colaborativas, mientras que el mismo porcentaje calificó como moderado su compromiso con las actividades asignadas. La utilidad de los recursos del paisaje de aprendizaje fue destacada, con un 85.7% de respuestas indicando que estos fueron extremadamente útiles para comprender los temas del módulo. Además, un 71.4% reportó una alta motivación al participar en las actividades interactivas, incrementando su interés por los contenidos del módulo. La diversidad de recursos fue calificada como excelente por el 71.4% de los participantes, y el 42.9% consideró que el paisaje facilitó en gran medida su participación activa, mostrando el impacto positivo de esta estrategia didáctica.

Tabla 3

Cuestionario sobre participación activa y experiencia con paisajes de aprendizaje en el módulo Praxis Pedagógica

Frecuencia	Descriptor
57.1% Siempre	Participación activa en los foros de discusión en el módulo de Praxis Pedagógica
57.1% Siempre	Interacción con compañeros a través de herramientas de colaboración (como chats, foros, pizarras colaborativas o grupos de trabajo) en el módulo de Praxis Pedagógica
57.1% Moderado	Nivel de compromiso con las actividades y tareas asignadas en el módulo de Praxis Pedagógica
85.7% Extremadamente útiles	Utilidad de los recursos del paisaje de aprendizaje para comprender los temas del módulo Praxis Pedagógica
71.4% Siempre	Participación en las actividades interactivas del paisaje de aprendizaje del módulo Praxis Pedagógica
71.4% Muy motivado	Motivación al participar en las actividades del paisaje de aprendizaje del módulo Praxis Pedagógica
71.4% Mucho	Incremento de interés por los temas del módulo a partir del paisaje de aprendizaje
71.4% Excelente	Calificación de la diversidad de recursos y formas de representación en el paisaje de aprendizaje
42.9% - 42% En gran medida - Mucho	Nivel de facilitación de participación activa en el módulo a través del paisaje de aprendizaje.

En términos generales, los resultados evidencian que el paisaje de aprendizaje implementado en el módulo de Praxis Pedagógica tuvo un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje del estudiantado. La participación activa en actividades colaborativas y foros mostró una mejora sustancial en comparación con dinámicas previas, lo que indica que el enfoque

interactivo y reflexivo del paisaje contribuyó a un mayor compromiso. Este hallazgo se alinea con otros estudios que resaltan la efectividad de estrategias dinámicas para incrementar la motivación y la interacción en entornos virtuales. En ese sentido, Castro-Benavides et al. (2023) señalan que actividades interactivas pueden mejorar el aprendizaje, la motivación y el compromiso del estudiantado en diferentes niveles educativos y contextos culturales.

La alta calificación otorgada a la utilidad y diversidad de los recursos resalta su efectividad para abordar diferentes estilos de aprendizaje y fomentar el interés en los temas del módulo. En esta línea, Freire-Mora et al. (2024) puntualizan en cómo el diseño de contenidos interactivos desempeña un papel clave en la captación de la atención estudiantil y la promoción de un aprendizaje activo. Estos materiales incluyen recursos como videos, simulaciones, juegos educativos y actividades que fomentan la participación activa de los estudiantes. Este enfoque, al integrar diversas formas de interacción, favorece una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y dinámica.

Asimismo, la motivación y el incremento del interés sugieren que el diseño participativo del paisaje logró conectar de manera significativa con las necesidades e intereses del estudiantado, favoreciendo una experiencia más inmersiva y enriquecedora en el entorno virtual. De acuerdo con Tafur-Méndez et al. (2022), la motivación juega un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la actitud del profesorado es importante, pero aún más lo es el uso adecuado de las herramientas digitales disponibles. Estas herramientas permiten a la docencia crear recursos que no sólo son relevantes para el tema que se enseña, sino también efectivos para mantener el interés y la participación del estudiantado, mejorando así el proceso de aprendizaje en entornos digitales.

Por otra parte, el cuestionario post implementación incluyó una pregunta abierta sobre la participación activa e interacción con el paisaje de aprendizaje en el módulo de Praxis Pedagógica. La tabla 4 expone cuatro grandes categorías a partir de la variedad de experiencias y percepciones del estudiantado según la pregunta.

Como consecuencia, el análisis retrospectivo de la implementación del paisaje de aprendizaje muestra que, en general, el estudiantado a nivel general valora positivamente su estructura y dinamismo, destacando cómo facilitó un aprendizaje más interactivo y organizado. Para Tafur-Méndez et al. (2022), el uso de la tecnología con fines didácticos es una realidad que debe aprovecharse al máximo, por lo que es crucial analizar los distintos contextos y temas de aprendizaje para elegir las herramientas más adecuadas, y, sobre todo, mantener una actualización continua de las nuestras herramientas pedagógicas frente a los rápidos avances tecnológicos.

A pesar de las percepciones y experiencias positivas a nivel general en cuanto a la participación activa y la experiencia con el paisaje de aprendizaje en el Módulo Praxis Pedagógica, es imperativo tomar en cuenta la sobrecarga de herramientas y la cantidad de información que podría presentarse respecto a la gestión de tantos recursos. Esto sugiere la necesidad de un ajuste en la cantidad de herramientas digitales y la cantidad de información de forma que no resulten abrumadoras para el estudiantado. De acuerdo con la UNESCO (2024), la revolución digital tiene un gran potencial, pero su uso en educación debe centrarse en mejorar el aprendizaje y el bienestar de estudiantes y docentes, priorizando siempre las necesidades del alumnado y apoyando la enseñanza. Por lo tanto, es

crucial seleccionar y gestionar adecuadamente las herramientas digitales, asegurando que complementen el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de espacios enriquecedores y significativos, y que no conlleven a una saturación cognitiva.

Tabla 4

Pregunta abierta sobre participación activa y experiencia con paisajes de aprendizaje en el módulo Praxis Pedagógica

Categoría	Experiencias y percepciones
Valoración positiva del paisaje de aprendizaje	Se destaca la claridad, la estructura ordenada y la dinamización que ofrece el paisaje de aprendizaje. La apreciación por la “información clara y precisa” y la “herramienta ordenada y dinámica” refleja una buena acogida del diseño y organización del entorno virtual, sugiriendo que este tipo de espacios digitales facilita el aprendizaje activo.
Apreciación por el dinamismo de la plataforma virtual	Se reconoce el atractivo de la plataforma utilizada (<i>Genially</i>), comparándola favorablemente con las clases tradicionales sincrónicas. Esto resalta la efectividad de las herramientas digitales para captar la atención y el interés del estudiantado, facilitando un ambiente de aprendizaje más interactivo y menos monótono.
Impacto positivo en la organización y la inclusión	Se destaca un comentario de una persona en específico con déficit de atención, quien expresó que el paisaje de aprendizaje le ayudó a mantener el orden y estar al tanto de sus tareas. Esto sugiere que el diseño estructurado y organizado del paisaje de aprendizaje puede ser una herramienta eficaz para estudiantes con necesidades específicas, ayudándoles a gestionar mejor su participación y aprendizaje.
Desafíos relacionados con la sobrecarga de información	Se resalta un comentario que apunta a la cantidad de información y las múltiples herramientas (como el aula virtual y el paisaje de aprendizaje) que pueden resultar abrumadoras. A pesar de reconocer la organización del entorno, se destaca un reto en cuanto a la gestión de tantas plataformas, lo que podría implicar una sobrecarga cognitiva para algunas personas participantes.

Estudio de caso instrumental: Análisis de contenido de interacciones

El estudio de caso instrumental para el análisis de contenido de las interacciones en plataformas virtuales se realizó tomando como base las contribuciones semanales del estudiantado en la pizarra colaborativa de *Padlet*, estructurada en 12 temas según el contenido de cada micro paisaje. Esta técnica permitió a la persona investigadora llevar un recuento detallado del nivel de participación e interacción de cada estudiante, registrando tanto la frecuencia como la calidad de las intervenciones.

A lo largo de las 12 semanas, se observó una participación sostenida respecto a las temáticas abordadas en cada micro paisaje. La mayoría de las personas participantes interactuó activamente, tanto en sus aportes individuales como en sus respuestas a las publicaciones de sus compañeros, fomentando un intercambio colaborativo y reflexivo. Esto concuerda con Reyna-Díaz (2020), quien afirma que la implementación de entornos virtuales en el ámbito educativo mejora la eficiencia del aprendizaje, ya que proporciona al estudiantado una serie de habilidades y competencias para desarrollarse exitosamente como profesionales.

No obstante, en las tres últimas semanas del módulo, se identificó una leve disminución en la participación, atribuida al cierre del curso y a la carga académica relacionada con la entrega del trabajo final. En ese sentido, Loyola-Illescas (2021) reafirma que factores como la carga académica y la gestión del tiempo influyen significativamente en el estado de ánimo y la participación del estudiantado en entornos virtuales. Sin embargo, a pesar de esta ligera baja, la respuesta del estudiantado fue notable, ya que la mayoría solicitó voluntariamente una extensión de tiempo posterior al cierre formal del módulo para completar sus participaciones e interacciones en la pizarra colaborativa. Este comportamiento refleja no solo el compromiso del estudiantado con las dinámicas del paisaje de aprendizaje, sino también el impacto positivo de esta estrategia en fomentar la autorregulación y aprendizaje activo y colaborativo.

CONCLUSIONES

La implementación del paisaje de aprendizaje en el módulo de Praxis Pedagógica reafirma la necesidad de promover entornos virtuales de aprendizaje más enriquecedores, significativos y proactivos, especialmente en programas de posgrado. A lo largo de la investigación, se logró identificar las contradicciones y desafíos en la participación activa del estudiantado en entornos virtuales previos, destacando que, si bien estos espacios ofrecen flexibilidad y acceso a múltiples recursos, la interacción y el compromiso no siempre se mantienen constantes. Entre los principales retos detectados se encuentran la falta de estrategias didácticas que incentiven la colaboración, la sobrecarga de información y la limitada comunicación entre estudiantes y docentes.

Para abordar estas dificultades, se diseñó un paisaje de aprendizaje con un enfoque participativo y reflexivo, integrando múltiples recursos interactivos, estrategias de autorregulación y actividades colaborativas que promovieron una mayor conexión entre el estudiantado y los contenidos. Es importante destacar que la adopción de un recurso en línea para la enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de cómo esté estructurada su arquitectura de contenido. Una arquitectura de contenido bien planificada facilita la adaptación y reutilización de sus elementos para atender las diversas necesidades del estudiantado (Quesada-Pacheco, 2018). De esta forma, la novedad de esta investigación reside en el diseño e implementación de un recurso educativo enfocado en la personalización del aprendizaje, que integró elementos gráficos, multimedia y colaborativos. Esto permitió que el estudiantado se identificara profundamente con el EVA y el módulo, además de asumir un rol activo en su proceso formativo.

La evaluación del impacto del paisaje de aprendizaje evidenció una mejora en la participación activa, el nivel de motivación y el interés por los contenidos, lo que sugiere que su implementación puede ser una estrategia eficaz para fortalecer la interacción en entornos virtuales. Según Pérez-Benavides (2022), estos entornos no solo potencian habilidades específicas, sino que también favorecen la participación reflexiva y el pensamiento crítico. Esto coincide con los hallazgos del presente estudio, que destacan el impacto positivo del paisaje en la motivación, la interacción y el interés por los contenidos del módulo.

No obstante, la investigación también permitió identificar limitaciones, como la necesidad de optimizar la cantidad de información presentada para evitar una sobrecarga cognitiva y mejorar la gestión de los recursos digitales para asegurar una experiencia de aprendizaje más equilibrada. Esto refuerza la recomendación de seleccionar y optimizar las herramientas digitales utilizadas en los paisajes de aprendizaje, priorizando su funcionalidad y accesibilidad, como sugiere la Unesco (2024).

Finalmente, se reconoce que los paisajes de aprendizaje representan una estrategia didáctica innovadora con un alto potencial para transformar las dinámicas de participación en entornos virtuales. Sin embargo, futuras investigaciones podrían ampliar el estudio a una muestra más diversa o analizar la efectividad de los paisajes de aprendizaje en distintas disciplinas y niveles educativos. Asimismo, se sugiere explorar cómo la formación docente en el diseño e implementación de estos entornos influye en su efectividad, garantizando que su aplicación continúe evolucionando y respondiendo a las demandas del contexto educativo digital.

A modo de conclusión, en los EVA, el profesorado debe organizar los medios, recursos y actividades indispensables para compartir, generar y construir conocimiento. Esto requiere establecer una dinámica de interacción e intervención entre docentes y estudiantes que favorezca la comunicación y el intercambio de experiencias, perspectivas y reflexiones (Flores-González et al., 2022). En esa línea, los paisajes de aprendizaje representan una estrategia prometedora para transformar las dinámicas de participación en este tipo de entorno, contribuyendo a una educación más significativa, activa y colaborativa según las demandas de la sociedad actual.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

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

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

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

REFERENCIAS

- Boada, A., & Mayorca, R. (diciembre de 2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros - debates en plataformas digitales. En *Memorial VI Simposio Nacional Formación con Calidad y Pertinencia*. Centro de Comercio Sennova, Medellín, Colombia.
- Castro-Benavides, C. I., Ciluiza, M. D. L., Estévez-Borja, P. J., Ulloa-Carrillo, C. L., & Tanguila-Siguango, S. J. (2023). La gamificación en la educación: evaluación de técnicas y aplicaciones para mejorar la motivación y el compromiso del estudiante. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(2), 1438-1460. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5412
- Chaunay-Guanca, K. M., Larreategui-Pullaguari, D. A., Ordoñez-Pardo, G. R., & Cuenca-Yaure, M. C. (2023). Innovaciones pedagógicas para fomentar la participación activa de los estudiantes: El papel evolutivo del docente en un mundo tecnológico e inclusivo. *Dominio de las Ciencias*, 9(4), 1472-1489. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3664/7943>
- Equipo Observatorio Profuturo (3 de junio de 2022). *Paisajes de aprendizaje: la aventura de aprender*. [https://profuturo.education/observatorio/soluciones-innovadoras/paisajes-de-aprendizaje-la-aventura-de-aprender/#:~:text=Los%20paisajes%20de%20aprendizaje%20son,aprendizaje%20\(Inspiratic%2C%20s.f.\)](https://profuturo.education/observatorio/soluciones-innovadoras/paisajes-de-aprendizaje-la-aventura-de-aprender/#:~:text=Los%20paisajes%20de%20aprendizaje%20son,aprendizaje%20(Inspiratic%2C%20s.f.))
- Flores-Fernández, C., & Durán-Riquelme, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura y Sociedad*, (46), 129-142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- Flores-González, N., Zamora-Hernández, M., & Castelán-Flores, V. (2022). Estrategias discursivas como medio para fomentar la participación activa en aulas virtuales. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial), 109-122. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4415>
- Freire-Mora, M. A., Orellana-Len, V. A., Cabrera-Tejada, J. P., Montenegro-Marño, I. J., & Cedeño-Vallejo, C. E. (2024). Estrategias para fomentar la participación activa y el compromiso de los estudiantes en cursos en línea. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(4), 2879-2891. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12537
- Hernando-Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/viaje-escuela-siglo-xxi.html>
- Ibáñez, F. (20 de noviembre de 2020). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?. *Instituto para el futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Jiménez-Chaves, V. E. (2022). El estudio de casos y sus etapas en las investigaciones. *Revista sobre estudios e Investigaciones del saber académico*, (16), e2022013. <https://doi.org/10.70833/rseisa16item317>
- Loyola-Illescas, E. (2021). El desafío universitario ante lo esperado e inesperado. En: E. Loyola-Illescas (Ed.), *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior* (pp. 27-46). Editorial Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978106754.0004>
- Macías-Arias, E. J., López-Pinargote, J. A., Ramos-León, G. T., & Lozada-Armendáriz, F. E. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *Rehuso*, 5(3), 62-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171026005>

- Mendoza-Zambrano, M. G., Meza-Montes, J. K., & Vélez-Falcones, A. C. (2023). Promoviendo el aprendizaje activo en el aula universitaria: Estrategias, beneficios y desafíos. *MQRInvestigar*, 7(3), 4583–4593. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4583-4593>
- Mosquera-Gende, I. (1 de abril de 2019). Paisajes de aprendizaje: personalización y atención a la diversidad. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/paisajes-de-aprendizaje-personalizacion-y-atencion-a-la-diversidad/>
- Ortega-Sánchez, R. M. (2024). Entornos virtuales, conocimiento y utilidad en estudiantes de educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 34–44. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.702>
- Ortiz-Aguilar, W., Santos-Díaz, L., & Rodríguez-Revelo, E. (2020). Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios. *Opuntia Brava*, 12(4), 68-83. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1105>
- Pérez-Benavides, S. I. (2022). *Paisajes de aprendizaje: Propuesta para la promoción de estrategias de aprendizaje y competencias comunicativas en espacios de tutoría*. [Proyecto de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Académico de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/62491>
- Quesada-Pacheco, A. (2018). Perspectiva de profesores y estudiantes sobre entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, (27). <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i27.32148>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los Alcances de una Investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336>
- Reyna-Díaz, M. F. (2022). Entornos virtuales y aprendizaje colaborativo: Nuevas tendencias. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(39), 333-354. <https://doi.org/10.46925//rdluz.39.18>
- Rivera-Tejada, H. S., Otiniano-García, N. M., & Goicochea-Ríos, E. S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 120–134. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683>
- Román, M. (2019). *Educación virtual en programas de postgrado*. <https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/771>
- Saborío-Taylor, S. (2025). Multisensory strategies to foster autonomous language learning through digital landscapes. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 6(1), e02503. <https://doi.org/10.30935/ejimed/16045>
- Tafur-Méndez, F., Zambrano-Chamba, M. L., Malvacias-Escalona, A. M., & Almao-Malvacias, V. A. (2022). ¿Son necesarias las herramientas digitales para generar motivación en los procesos de aprendizaje? *593 Digital Publisher CEIT*, 7(2-1), 56-63. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1118/1025
- UNESCO. (2024). *La UNESCO hace un llamamiento urgente para un uso adecuado de la tecnología en la educación*. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-hace-un-llamamiento-urgente-para-un-uso-adecuado-de-la-tecnologia-en-la-educacion?utm_source=chatgpt.com
- Zomeño, A.M. (28 de enero de 2019). *Paisajes de Aprendizaje*. <https://revistaventanaabierta.es/paisajes-de-aprendizaje/>



Manejo escolar de problemas emocionales en alumnos de educación primaria: una revisión sistemática de 2014-2024

School-Based Management of Emotional Problems in Primary School Students: A Systematic Review, 2014–2024

Diana Otero-Solís; Pedro Sánchez-Escobedo

✉ **Diana Otero-Solís**

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0002-4731-6366>
dianaoterosolis95@gmail.com

Pedro Sánchez-Escobedo

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0002-0564-3502>
psanchez@correo.uady.mx

Recibido: 14-02-2025

Aceptado: 08-04-2025

Publicado: 01-05-2025

Cómo citar este texto:

Otero-Solís, & Sánchez-Escobedo, P. (2025). Manejo escolar de problemas emocionales en alumnos en educación primaria: una revisión sistemática de 2014-2024. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3384. <https://doi.org/10.21555/rpp.3384>

Resumen

Las instituciones educativas tienen la misión de brindar una educación de calidad y favorecer el desarrollo integral de los niños, por lo que también son responsables de su bienestar emocional. Este trabajo presenta una revisión sistemática cuyo propósito fue identificar las principales líneas de estudio sobre el manejo escolar de problemas emocionales en estudiantes de primaria, a nivel global durante la última década (2014-2024). El trabajo se fundamentó en la metodología PRISMA, se recopilaron 419 artículos de las bases de datos de ERIC, Education Source, Web of Science y Redalyc. Con base en los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron para su análisis 23 artículos. Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los artículos se orientan hacia dos líneas fundamentales; la primera relacionada con las estrategias que emplean los docentes para el manejo de problemas emocionales y la segunda referida a los desafíos que afrontan en este proceso. Se observó que se ha investigado en menor medida el resultado de intervenciones con maestros y estudiantes. Se concluye que es necesario continuar profundizando en el estudio de esta temática desde una perspectiva educativa.

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



Palabras clave: Problemas emocionales; Educación primaria; Profesores; Estudiantes.

Abstract

Educational institutions have the mission of providing quality education and promoting the comprehensive development of children, which is why they are also responsible for their emotional well-being. This work presents a systematic review that had the purpose of identifying the main lines of study on the school management of emotional problems in primary school students, globally, during the last decade (2014-2024). The work was based on the PRISMA methodology; 419 articles were collected from the ERIC, Education Source, Web of Science and Redalyc databases. Based on the inclusion and exclusion criteria, 23 articles were selected for analysis. The results obtained reflect that most of the articles are oriented towards two fundamental lines, the first related to the strategies that teachers use to manage emotional problems and the second referring to the challenges they face in this process. It was observed that the results of interventions with teachers and students have been investigated to a lesser extent. It is concluded that it is necessary to continue deepening the study of this topic from an educational perspective.

Keywords: Emotional problems; Primary education; Teachers; Students.

INTRODUCCIÓN

Los problemas emocionales como la depresión, la ansiedad y el estrés tienen una alta prevalencia en la población mundial, la cual ha aumentado aproximadamente un 25% a raíz de la pandemia de Covid-19, especialmente en poblaciones jóvenes debido en gran parte al cierre de las escuelas y las transformaciones significativas en los procesos educativos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). Al mismo tiempo, en muchas ocasiones ni los sistemas de salud, ni los familiares, ni los actores de la comunidad escolar cuentan con los suficientes recursos y preparación para identificar y atender adecuadamente las necesidades emocionales de los alumnos (Budnyk et al., 2023; Kim et al., 2018; Laletas y Khasin, 2021; OMS, 2021).

Los problemas emocionales se definen como alteraciones psicológicas que afectan a las emociones y al estado de ánimo del individuo. Estos se manifiestan de diversas formas, como cambios de humor extremos, ansiedad, nerviosismo excesivo, sentimientos persistentes de tristeza o depresión, y alteraciones en los patrones de sueño o alimentación (Narea et al., 2022). Este tipo de alteraciones pueden tener numerosos impactos negativos en la salud física, el bienestar y el desarrollo psicológico (cognitivo y afectivo), conduciendo a problemas educativos como el absentismo, el fracaso y el abandono escolar (OMS, 2022).

En los entornos escolares se reproducen gran parte de las problemáticas que afectan a una sociedad. La escuela además de ser uno de los principales agentes educativos, es el lugar donde niños, adolescentes y jóvenes pasan la mayoría del tiempo. En este sentido, el personal escolar con frecuencia debe afrontar circunstancias difíciles en los estudiantes que son manifestadas por conductas que alteran la convivencia armónica y que son con-

secuencia de crisis emocionales. Estos problemas producen en los estudiantes conductas agresivas, evasiones o simplemente pasividad y escape en las actividades escolares (OMS, 2022).

Estudios sobre la temática de las alteraciones emocionales en contextos escolares de diversos niveles de enseñanza han mostrado que estos se relacionan con fenómenos que perjudican la convivencia escolar y los procesos de enseñanza aprendizaje como el *bullying* (Fredkove et al., 2019; Livazovic y Ham, 2019), el estrés académico y la incapacidad para manejar la carga académica (Fernández-Rodríguez et al., 2019; Guízar-Sánchez et al., 2023).

Al mismo tiempo, se ha comprobado la influencia de los maestros, su estado emocional, su capacidad de autorregulación emocional, su nivel de satisfacción con la vida y su respuesta ante el malestar emocional de los estudiantes, en la manera en que estos últimos manejan las emociones negativas y en su bienestar emocional (Braun et al., 2020; Frivold-Kostøl y Cameron, 2021). Igualmente, se han explorado los retos que afrontan y las estrategias que utilizan profesores con alumnos que presentan traumas emocionales severos (Budnyk et al., 2023; Laletas y Khasin, 2021).

Por lo planteado, adquiere relevancia el abordaje de los problemas emocionales en los escenarios educativos, pues no solamente la presencia de este tipo de problemas afectan los procesos educativos, sino que la escuela juega un rol fundamental en el tratamiento adecuado de los estudiantes y en la orientación a la familia. Además, aunque se han abordado en revisiones anteriores los problemas de salud mental en estudiantes, no se han centrado específicamente en problemas emocionales y su manejo por parte del personal escolar; por lo que se considera necesario dirigir la revisión de artículos hacia esta temática. Es por ello que el propósito de la presente revisión sistemática es identificar las principales líneas de estudio sobre el manejo escolar de problemas emocionales en estudiantes de primaria.

MARCO TEÓRICO

Los problemas emocionales se manifiestan como un conjunto de reacciones físicas, pensamientos y emociones que surgen ante determinadas situaciones que afectan o amenazan la integridad de los individuos (Secretaría de Educación Pública, 2018). Estas se caracterizan por la incapacidad de la persona para tomar decisiones y resolver problemas. En el contexto escolar, esto afecta significativamente el rendimiento académico de los estudiantes y el bienestar de toda la comunidad educativa (Busch et al., 2023).

Entre los problemas emocionales que se manifiestan con mayor frecuencia en los estudiantes se encuentran los sentimientos de tristeza, miedo, ansiedad, irritabilidad, depresión y estrés, los cuales conducen a conductas disruptivas y de riesgo (Mbwayo et al., 2019; Sánchez-Hernández, 2023).

La escuela es el lugar donde los niños y jóvenes se desarrollan y conviven durante gran parte de su vida, de ahí su responsabilidad con el bienestar emocional de alumnos y maestros. El aprendizaje no se limita a cuestiones académicas, también abarca el desa-

rollo socioemocional, por lo que el cuidado y apoyo a los estudiantes ante situaciones de malestar o crisis emocionales forma parte del rol de los educadores. Sin embargo, esto no siempre se tiene en cuenta y se perciben de manera errónea los problemas emocionales como falta de interés o atención por parte de los alumnos (Tognetta et al., 2022; Wright et al., 2021).

Desde una perspectiva psicopedagógica, los problemas emocionales de los estudiantes se conciben como parte de su formación y desarrollo. Es fundamental comprender al individuo de manera holística, considerando la integración de los aspectos cognitivos y socioafectivos, entendiendo que las emociones juegan un rol esencial en los procesos de aprendizaje (Ponce-Aguilar et al., 2020).

El bienestar emocional de los estudiantes es un aspecto crucial para su desarrollo integral y su éxito académico. Es importante que las instituciones educativas estén preparadas para identificar y manejar problemas emocionales y ofrecer apoyo a los estudiantes y las familias en el proceso de recuperación. Además, la escuela desempeña un papel importante en la enseñanza de habilidades de regulación emocional, es decir, contribuye a que los estudiantes aprendan a expresar y gestionar sus emociones de manera saludable, así como a establecer relaciones armónicas y a resolver conflictos (Morcom, 2014).

En este sentido, la psicopedagogía también señala que los problemas emocionales no son fenómenos exclusivamente individuales, sino que están condicionados por el contexto de vida del estudiante (familia, escuela, comunidad, entorno sociocultural) (Rojas-Valladares et al., 2020). También corresponde a los profesionales de la educación (maestros, orientadores, psicopedagogos) atender la dimensión afectiva (García-Castillo et al., 2024).

Se subraya la importancia de la prevención de este tipo de problemas mediante la inclusión de la educación emocional en el currículo, así como la implementación de programas y estrategias que favorezcan el aprendizaje socioemocional (García-Retana, 2012). Bajo esta perspectiva, se hace evidente que los actores educativos y especialmente los maestros frente a grupo, tienen un rol trascendental tanto en la educación emocional como en la observación, detección y derivación de dificultades emocionales.

La interacción cotidiana permite al maestro identificar indicios de desequilibrio emocional (ansiedad, retraimiento, conductas disruptivas, etc.), por lo que debe estar preparado para aplicar estrategias adecuadas para el manejo y la contención emocional y solicitar apoyo especializado cuando se requiera (psicopedagogo, orientador, psicólogo, etc.) (Calderón-Rodríguez et al., 2014).

En la literatura se identifican como estrategias efectivas para el manejo de problemas emocionales y de conducta en el aula: 1) el uso efectivo de elogios o refuerzos positivos para los comportamientos adecuados; 2) prácticas proactivas de enseñanza; 3) corrección efectiva del comportamiento y acciones de reducción de conductas indeseadas. Se plantea que cuando los profesores utilizan este tipo de estrategias, conlleva a una disminución en las conductas inapropiadas o disruptivas, un aumento en el compromiso con las tareas escolares y mejoras en el desempeño académico (Leflot et al., 2010; Reinke et al., 2008).

METODOLOGÍA

Una revisión sistemática consiste en una síntesis de la literatura científica con respecto a una temática o pregunta de investigación específica. Implica un procedimiento bien establecido mediante el que se identifican, seleccionan, evalúan y sintetizan estudios relevantes con relación a la pregunta planteada (Bettany-Saltikov, 2012). Para la realización de esta revisión sistemática se toma como referente la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021). La pregunta planteada es: ¿cuáles son las principales líneas de estudio a nivel internacional, acerca del manejo escolar de los problemas emocionales en estudiantes de educación primaria? Además, se establecieron algunos objetivos específicos para guiar la revisión:

- Realizar una búsqueda de artículos de investigaciones empíricas sobre el manejo de problemas emocionales en estudiantes de educación primaria.
- Analizar los datos de estudios empíricos para la identificación de las principales tendencias a nivel internacional, sobre este tema.
- Identificar los principales hallazgos de los estudios, así como vacíos en el conocimiento del tema.

Recolección de datos

Previo a la elaboración de la cadena de búsqueda, se emplearon los tesauros de ERIC y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para realizar con mayor precisión los términos clave. La búsqueda y recuperación de información se realizó entre febrero y marzo de 2024. Se accedió a bases de datos cerradas como Web of Science, ERIC y Education Source (vía EBSCO), así como a la base de datos abierta Redalyc.

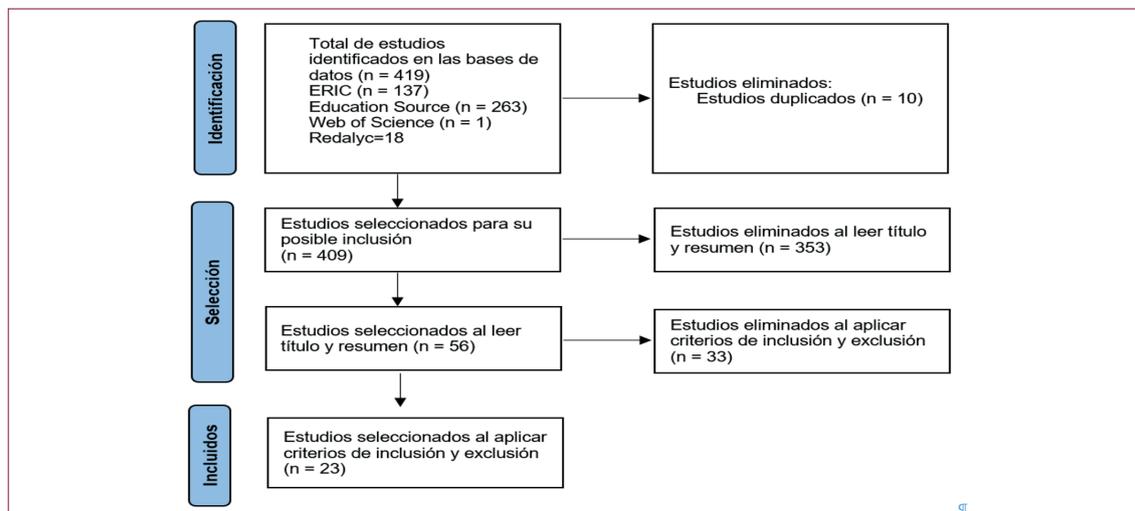
Las combinaciones de palabras utilizadas para elaborar las cadenas de búsqueda fueron las siguientes: (“problemas emocionales” OR “trastornos emocionales”) AND (“manejo escolar” OR “intervención escolar” OR “intervención educativa”) AND “estudiantes de educación primaria” y se usaron tanto en español como en inglés. En las bases de datos cerradas se emplearon los limitadores de búsqueda: “2024-2024”, “texto completo” y “publicaciones académicas arbitradas” y en Redalyc se filtró también según la disciplina (Educación).

Selección de estudios

Mediante la búsqueda en estas bases de datos se identificó un total de 419 resultados, los cuales fueron registrados en una hoja de cálculo (Excel). Se clasificaron los datos de los artículos en columnas con las denominaciones: título de la publicación, resumen y palabras clave, autor (es), año, tipo de estudio, población y muestra, nivel educativo, país y revista. Como se observa en la figura 1, en el primer análisis de la información se identificaron los artículos duplicados (=10) y la matriz de artículos disminuyó a 409 archivos. El siguiente paso fue la lectura de resúmenes y títulos y en esta fase se descartaron 353 artículos, entre ellos artículos no empíricos o que no correspondían con la temática definida.

Figura 1

Diagrama de flujo del procesamiento de la información.



Fuente: Adaptado de PRISMA (Page et al., 2021)

Posteriormente se procedió a aplicar los criterios de inclusión y exclusión (tabla 1) y además se evaluó la calidad metodológica de los estudios. Se eliminaron 33 artículos debido a que no se trataba de estudios empíricos o se trabaja con poblaciones correspondientes a otros niveles educativos. Finalmente se seleccionaron para la lectura completa 23 trabajos.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión para la selección del corpus de artículos

	Inclusión	Exclusión
Tipo de trabajo	Artículos empíricos	Artículos no empíricos
Población	Estudiantes, docentes y directivos de educación primaria	Estudiantes, docentes y directivos de otros niveles educativos
Período de tiempo (años)	Artículos publicados entre los años 2014 y 2024	Artículos publicados antes del año 2014
Contexto	Contextos educativos formales	Contextos educativos no formales Intervenciones terapéuticas/clínicas
Idioma	Artículos publicados en inglés y español	Artículos publicados en idiomas diferentes a inglés y español
Tipo de resultados	Necesidades educativas y de acompañamiento de los estudiantes con problemas emocionales Estrategias de la escuela para el manejo de los problemas emocionales de los estudiantes Desafíos del manejo de los problemas emocionales de los estudiantes	Resultados de intervenciones terapéuticas/clínicas llevadas a cabo en instituciones educativas

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

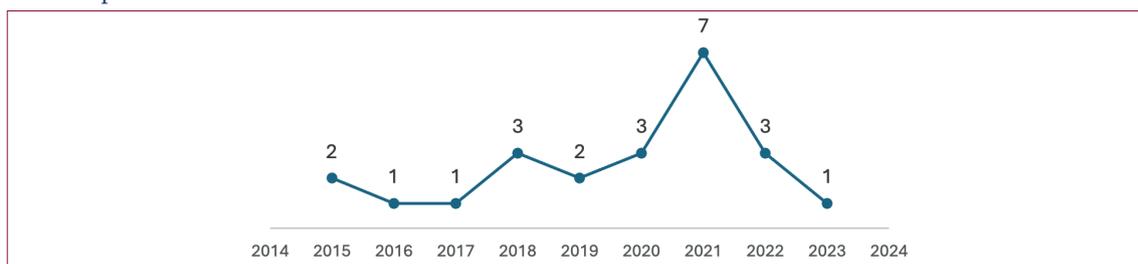
En este apartado se presentan los principales hallazgos de los 23 estudios elegidos. En primer lugar, se analizan los datos y las características generales de los estudios y, posteriormente, las principales tendencias en las investigaciones sobre el manejo escolar de problemas emocionales de estudiantes de educación primaria.

Datos bibliométricos

En la figura 2 se muestra el comportamiento de la producción científica analizada de acuerdo con los años de publicación, de 2014 a 2024. La mayor cantidad de artículos se presenta en 2021 ($n = 7$) y le siguen los años 2018, 2020 y 2022 con tres estudios respectivamente. Es importante señalar que, en los años 2014 y 2024, no se recuperaron investigaciones empíricas.

Figura 2

Años de publicación



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución geográfica de los estudios (figura 3), existe representación de todas las regiones continentales. Prevalcen las investigaciones desarrolladas en la región de Norteamérica, específicamente en los Estados Unidos, donde se han desarrollado 14 estudios. A continuación, Europa con cuatro investigaciones, luego se encuentra África con tres, América Latina y Asia con dos respectivamente, mientras que en Oceanía se encontró solamente un estudio.

Por otra parte, en las investigaciones se identificó que 47% de los estudios empleó el enfoque cuantitativo ($n = 11$); 44% cualitativo ($n = 10$) y, 9% mixto ($n = 2$) (figura 4). Por lo tanto, existe un equilibrio en cuanto a los paradigmas metodológicos utilizados para estudiar el tema. Con relación a los métodos y técnicas de recolección de datos, en la metodología cuantitativa se destaca el uso de técnicas tipo encuesta a través de cuestionarios y pruebas estandarizadas (escalas). En los estudios cualitativos predomina el empleo de técnicas como la entrevista, la observación y los grupos de enfoque. En menor medida se utilizaron técnicas narrativas y análisis documental. Sobresale que en todos los estudios se utilizan múltiples técnicas y/o instrumentos de recolección de datos.

Figura 3
Distribución de las investigaciones por regiones geográficas.

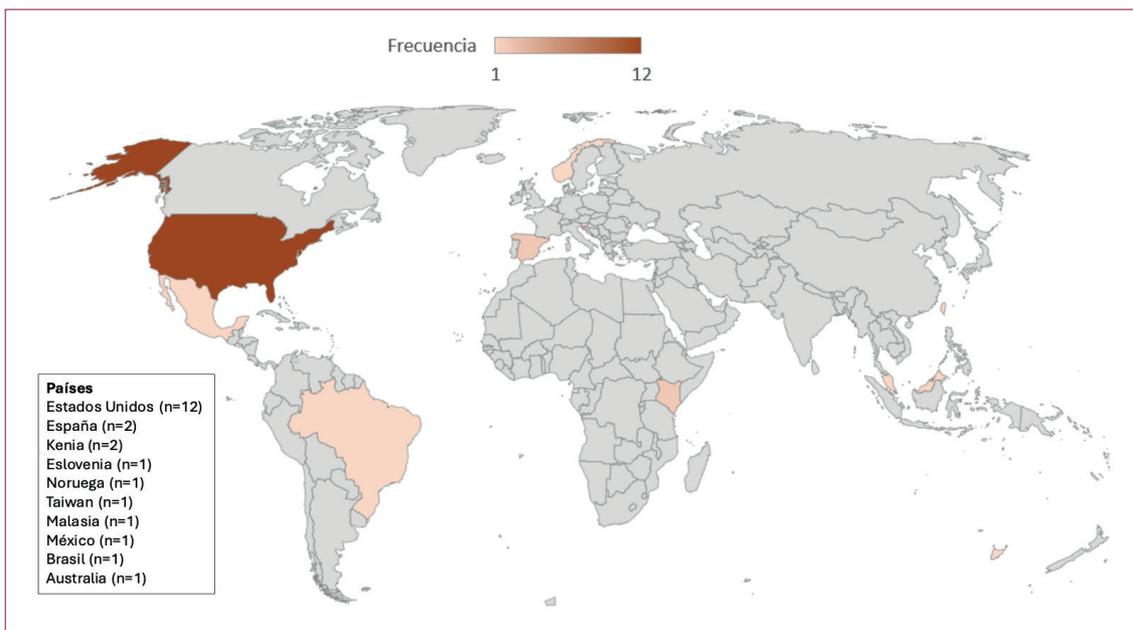
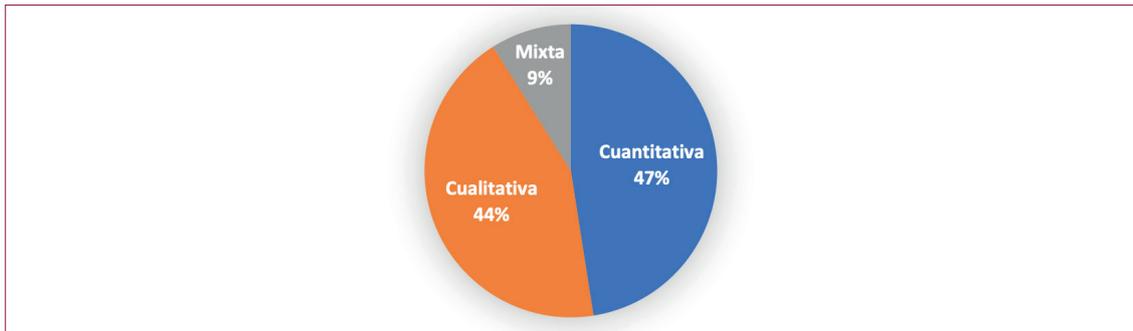


Figura 4
Distribución de las investigaciones según las metodologías utilizadas.



Con respecto a los participantes, en el 91% (n= 21) de los estudios forman parte de la muestra los docentes y en algunos de ellos también los estudiantes o especialistas en orientación y atención psicosocial. Únicamente en dos investigaciones participan solo los estudiantes. En estas muestras de profesores predominan las mujeres, blancas, con más de 10 años de experiencia profesional.

Líneas de investigación

A partir del análisis de los 23 artículos se identificaron tres líneas de investigación principales: 1) estrategias para el manejo de problemas emocionales; 2) desafíos para el manejo de problemas emocionales; 3) intervenciones educativas con docentes y estudiantes.

Estrategias para el manejo de problemas emocionales en el aula

La mayoría de las investigaciones (65%) aportan datos acerca de las diferentes estrategias que emplean los maestros para lidiar con los problemas emocionales de sus estudiantes en el aula.

Se encontró que los profesores emplean fundamentalmente dos tipos de estrategias en el aula para el manejo de problemas emocionales, las cuales se clasifican en positivas y negativas. Entre las estrategias de mayor calidad se encuentran: captar la atención de los estudiantes, el contacto físico, el cuidado emocional, el uso de elogios o refuerzos positivos y el empleo de reprimendas de manera oportuna, así como el establecimiento de normas (Bello-Ramírez, 2020; Downs et al., 2018; Levine et al., 2023; Oliver et al., 2019).

Además, los maestros dedican tiempo a la expresión emocional, ayudando a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y las causas que las provocan. También se observa que los docentes trabajan en su autocontrol emocional para ofrecer contención y calma a los estudiantes, para lo que practican *mindfulness* o ejercicios de respiración. Otra de las estrategias efectivas empleadas por estos profesores son practicar la comunicación asertiva y la escucha activa, mostrar empatía y esforzarse por conocer a profundidad las características de sus alumnos, para así identificar sus potenciales fuentes de malestar emocional (Bello-Ramírez, 2020; Frivold-Kostøl y Cameron, 2021; Khasakhala y Galava, 2016; Levine et al., 2023; Sepúlveda-Ruiz et al., 2019; Wink et al., 2021).

De igual modo, se ha observado que el uso de estrategias colaborativas para la resolución de problemas como la mediación, el diálogo y las prácticas restaurativas, son acciones eficaces que llevan a cabo los maestros (Downs et al., 2018; Dyson et al., 2021; Peña-Teeters et al., 2021; Wink et al., 2021). De la misma manera, la práctica deportiva y la educación física han demostrado tener efectos positivos en el bienestar emocional de los alumnos (Lobo-de-Diego, 2022). Dichas acciones se consideran beneficiosas porque no solo inciden positivamente en el estado emocional y el comportamiento de los estudiantes, favoreciendo su autocontrol, sino que además mejoran el clima general de la clase.

Es importante señalar que en los casos en que la escuela cuenta con un servicio de orientación, los profesores acuden a profesionales como psicólogos y psicopedagogos para afrontar las situaciones de crisis emocionales en los estudiantes (Kuronja et al., 2018).

Por otra parte, las estrategias utilizadas por los docentes que son valoradas como poco efectivas se relacionan con estilos autoritarios de relación con los alumnos y prácticas centradas en el profesor. Ejemplo de ello son las reprimendas, los castigos y enviar al estudiante a la dirección cuando está teniendo una crisis emocional o un comportamiento disruptivo (Conner et al., 2015; Joseph et al., 2015; Menzies et al., 2021; Peña-Teeters et al., 2021). Estas resultan inadecuadas debido a que atentan contra el bienestar emocional y la autorregulación tanto del profesorado como de los estudiantes.

Desafíos para el manejo de problemas emocionales

Otro gran grupo de estudios (52%) proporcionan información sobre los retos o desafíos que afrontan los maestros para el manejo de problemas emocionales en la escuela.

Los docentes que tienen en sus aulas estudiantes afectados emocionalmente afrontan numerosos desafíos. Entre ellos se encuentran la interrupción del trabajo pedagógico y la necesidad de adaptar sus estrategias de enseñanza para dar continuidad a su labor educativa. Además, con frecuencia las demandas de cuidado emocional exceden su preparación, conocimientos y capacidades y deben afrontar estas situaciones sin respaldo del centro escolar o de profesionales aptos para brindar atención psicosocial (Bello-Ramírez, 2020; Benner et al., 2022; Laletas y Khasin, 2021). Se observó que la capacitación que reciben los maestros en materia de problemas emocionales es escasa (Conner et al., 2015; Fraenholtz et al., 2017).

En este sentido, se percibe como un desafío el cambio en las estrategias utilizadas para manejar problemas emocionales en el aula, es decir, dejar atrás acciones inadecuadas pero conocidas y que han funcionado anteriormente y pasar al uso de estrategias más apropiadas (Menzies et al., 2021).

Asimismo, otro de los desafíos se relaciona con el papel de la familia y su relación con la escuela, que resulta imprescindible en el manejo de estas situaciones. Los maestros enfatizan que la comunicación con los padres, es fundamental para atender adecuadamente a los estudiantes con problemas emocionales, no siempre se logra. Incluso, en muchas ocasiones el ambiente familiar y comunitario contribuye a agravar el malestar emocional de los niños, situación que pone mayor responsabilidad en los maestros (Dyson et al., 2021; Laletas y Khasin, 2021; Tnay et al., 2020).

Adicionalmente, existe el desafío de lograr la colaboración y la distribución de responsabilidades entre todo el personal escolar (educadores, directivos, administrativos, especialistas, etc.) para brindar una adecuada atención a las necesidades emocionales de los estudiantes (Bettini et al., 2022; Tnay et al., 2020). En relación con esto, constituye también un reto proporcionar la atención individualizada que requieren estos estudiantes, sobre todo por la escasez de tiempo y la carga docente-administrativa que poseen los maestros (Dyson et al., 2021; Menzies et al., 2021; Tnay et al., 2020).

Por otra parte, las limitaciones para hacer frente a estos desafíos en ocasiones afectan el propio bienestar emocional de los maestros, causando sentimientos de frustración, culpa, desesperación y tristeza ante la incapacidad de brindar la ayuda que requieren los estudiantes y sentir que no hacen lo suficiente. Además, ellos expresan su preocupación sobre la manera en que estas alteraciones emocionales perjudican el bienestar y el desempeño académico de los alumnos (Bello-Ramírez, 2020; Laletas y Khasin, 2021). En algunos casos estos profesores pueden incluso experimentar *burnout* (Levine et al., 2023; Oakes et al., 2021; Wink et al., 2021).

Intervenciones con maestros y estudiantes

En el estudio de Reinke et al. (2018) se documentan los resultados de algunas acciones de capacitación para los profesores en relación con el manejo de problemas emocionales en el aula. Específicamente, se entrenan habilidades para el uso de prácticas proactivas como el uso de elogios, la construcción de relaciones positivas con los estudiantes y la cercanía emocional, entre otras. Se demostró que, como resultado de este entrenamiento,

los maestros logran en los estudiantes una reducción del malestar emocional y mejoras en las competencias socioemocionales.

Por otro lado, en el caso de los estudiantes, en el trabajo de Lee et al. (2020) se llevó a cabo una intervención educativa para el entrenamiento en habilidades socioemocionales como la comunicación, la toma de decisiones, el manejo del estrés, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la autoestima. Estas acciones tuvieron un impacto positivo en la autorregulación emocional de los estudiantes y tributaron a la disminución de síntomas de depresión y ansiedad.

DISCUSIÓN

A partir de la revisión sistemática realizada se han obtenido algunos hallazgos interesantes sobre el manejo escolar de problemas emocionales en estudiantes de primaria. En primer lugar, se observa que el año con mayor productividad de publicaciones es el 2021. Esto puede estar relacionado con las afectaciones sufridas por los estudiantes a raíz del impacto de la pandemia de Covid-19 en la educación. Aunque en los estudios revisados no se analiza explícitamente la influencia de la pandemia, en este período tuvo lugar un incremento del interés de la comunidad científica por los problemas emocionales de los estudiantes y el apoyo que les brindó la escuela en dicho contexto.

Otro hallazgo interesante radica en los países que han abordado esta temática, pues se identificó que Estados Unidos es la nación con mayor producción de artículos. Este hecho puede deberse a que en gran parte de los estados de este país se han establecido estándares de aprendizaje emocional en la educación básica. Una gran cantidad de escuelas a lo largo de la nación se encuentran implementando disímiles programas de intervención socioemocional y conductual (Peña-Teeters, et al., 2021; Reinke et al., 2018). En consecuencia, los investigadores se interesan por estudiar la percepción y prácticas de los actores educativos en relación con la atención y la educación socioemocional, con el fin de aportar evidencias sobre la efectividad de los programas y el cumplimiento de los estándares.

Resulta significativo que en la gran mayoría de los estudios los participantes son docentes. Ciertamente, los maestros son los que tienen mayor responsabilidad en el manejo de problemas emocionales, pues son quienes establecen un contacto más directo y durante mayor tiempo con los niños durante el desarrollo de la labor educativa. No obstante, para lidiar con esta problemática se requiere del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa.

En cuanto a las líneas de investigación, se ha indagado con mayor amplitud sobre las estrategias que utilizan los maestros para el manejo de problemas emocionales en el aula. Los participantes de los estudios analizados emplean en mayor medida estrategias como el contacto físico, el cuidado emocional, el uso de elogios o refuerzos positivos, favorecer la expresión emocional, entre otras. Estas son reconocidas en la literatura como prácticas proactivas y efectivas, que contribuyen a la disminución de síntomas de malestar emocional y potencian el desempeño académico (Leflot et al., 2010; Reinke et al., 2008). No obstante, los docentes también hacen uso de estrategias inadecuadas o reactivas como

las reprimendas y los castigos, debido a que son prácticas conocidas y que han sido efectivas previamente, por lo que son difíciles de modificar (Menzies et al., 2021).

Esto resulta relevante debido a que la institución escolar tiene una responsabilidad con el bienestar emocional de los estudiantes y el aprendizaje de habilidades socioemocionales e interpersonales (Morcom, 2014). El uso de estrategias proactivas para el manejo escolar de problemas emocionales contribuye al cumplimiento adecuado de esta labor educativa.

Por otra parte, también se presentan estudios enfocados en conocer los desafíos para el manejo de problemas emocionales. En este sentido, se destaca la obstaculización del proceso de enseñanza ante la existencia de crisis emocionales, la insuficiente preparación de los maestros para atender estos problemas, la relación con la familia y la comunidad, la escasez de tiempo y recursos, así como afectaciones al propio bienestar de los maestros. Esto es consistente con trabajos previos que muestran que los sistemas educativos muchas veces no cuentan con los recursos y condiciones suficientes para identificar y atender apropiadamente los problemas emocionales (Budnyk et al., 2023; Kim et al., 2018; OMS, 2021).

Son escasos los estudios relativos a intervenciones escolares con maestros y estudiantes, con el propósito de capacitar a los primeros y ofrecer educación emocional a los segundos, como alternativa para la prevención y tratamiento de alteraciones emocionales. Se trata de una línea de investigación insuficientemente desarrollada y que debe estudiarse con mayor profundidad.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática tuvo como objetivo identificar las principales líneas de estudio sobre el manejo escolar de problemas emocionales en estudiantes de primaria. Este trabajo ha permitido conocer el estado de las investigaciones sobre este tema en los últimos diez años. A partir de la revisión y análisis de los 23 estudios seleccionados, se identifican tres líneas de investigación fundamentales: estrategias para el manejo de problemas emocionales; desafíos para el manejo de problemas emocionales; e intervenciones educativas con docentes y estudiantes. La de mayor desarrollo es la primera, mientras que la tercera se encuentra insuficientemente estudiada, por lo que se requieren más estudios sobre ese tema específico.

El análisis de este grupo de artículos ha permitido identificar algunas limitaciones o lagunas en el conocimiento de esta temática. En primer lugar, es necesario ampliar la investigación en distintas regiones geográficas, con especial atención a América latina, Asia y Oceanía. Asimismo, es preciso incluir en las investigaciones la perspectiva de directivos, personal administrativo, padres de familia y alumnos, así como de profesionales del área de la atención psicosocial, pues el manejo de estos problemas implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa. En este sentido, sería oportuno también introducir muestras más heterogéneas en cuanto a sus características sociodemográficas. Es importante además profundizar en el impacto de acciones de capacitación o formación dirigidas a los profesores y programas de educación socioemocional para los alumnos, en la disminución de problemas emocionales.

Los resultados de los estudios analizados revelan algunas recomendaciones para las instituciones educativas en relación con el manejo de problemas emocionales en los estudiantes. Como parte de la formación permanente del profesorado es importante capacitarlos en cuanto al conocimiento de los trastornos emocionales y conductuales en la infancia, estrategias para manejar crisis emocionales o brindar primeros auxilios psicológicos, así como en educación emocional. En el caso de los maestros en formación, algunas de estas temáticas deberían ser incluidas en los currículos universitarios. Esto les brindaría las herramientas necesarias para lidiar con este tipo de problemas, orientar a las familias y referir a los estudiantes con especialistas en caso de ser necesario.

Por otra parte, se requiere de un trabajo conjunto a nivel de toda la institución escolar y no solamente de los maestros frente al grupo, quienes necesitan de apoyo y recursos para afrontar estos problemas. Aunque un vínculo positivo con el docente repercute significativamente en la seguridad emocional del estudiante, esto no es suficiente. La atención a problemas emocionales resulta más eficaz cuando existe un trabajo coordinado entre maestros, orientadores, psicopedagogos, autoridades y familiares; que implica un acompañamiento socioemocional y la derivación a servicios de salud mental en caso necesario.

Desde esta visión, es primordial también la preservación del bienestar emocional del personal docente como primer paso para atender las necesidades de los estudiantes. Por último, las estrategias o programas de intervención que se desarrollen deben ser adaptadas al contexto y las características particulares de los estudiantes.

Finalmente, atendiendo a algunas de las limitaciones del presente estudio, para futuras revisiones sistemáticas sería conveniente realizar la búsqueda en otras bases de datos tanto cerradas como abiertas, además de abarcar otros niveles educativos diferentes a la primaria para contrastar los resultados.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, a través de la beca 1324543.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Diana Otero-Solís: 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.

Pedro Sánchez-Escobedo: Administración del proyecto Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Supervisión; Validación; Visualización.

REFERENCIAS

- Bello-Ramírez, A. (2020). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad* 39(3), 49-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2335>
- Benner, G. J., Strycker, L. A., Pennefather, J. L., & Smith, J. L. M. (2022). Improving literacy for students with emotional and behavioral disorders: An innovative approach. *Teacher Education and Special Education*, 45(4), 331–348. <https://doi.org/10.1177/0888406422107981>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing: A step-by-step guide*. McGraw-Hill Education.
- Bettini, E., Lillis, J., Stark, K., Brunsting, N. C., & Mathews, H. M. (2022). Special educators' experiences of interpersonal interactions while serving students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 43(2), 98–113. <https://doi.org/10.1177/07419325211022833>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69(1). <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Budnyk, O., Delenko, V., Dmytryshchuk, N., Podanovska, H., Kuras, V., & Fomin, K. (2023). The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8(1). <https://doi.org/10.20873/uftrbec.e17332>
- Busch, J., Haehner, P., Spierling, S. K., & Leyendecker, B. (2023). Socio-emotional adjustment throughout the COVID-19 pandemic: A longitudinal study of elementary school-aged children from low-income neighbourhoods. *Stress and Health*, 39(5), 1000–1013. <https://doi.org/10.1002/smi.3238>
- Calderón-Rodríguez, M., González-Mora, G., Salazar-Segnini, P., & Washburn-Madriral, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671656>
- Conner, N., Jones, D., & Garza, K. (2015). Classroom management strategies as a cornerstone of elementary teachers' self efficacy. *Research in Higher Education Journal*, 41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1347875>
- Downs, K. R., Caldarella, P., Larsen, R. A., Charlton, C. T., Wills, H. P., Kamps, D. M., & Wehby, J. H. (2018). Teacher Praise and Reprimands: The Differential Response of Students at Risk of Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3). <https://doi.org/10.1177/1098300718800824>
- Dyson, B., Howley, D., Shen, Y., & Baek, S. (2021). Educators' experiences of establishing social and emotional learning pedagogies in an elementary school with at-risk students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 625-638. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.217>

- Fernández-Rodríguez, C., Soto-López, T., & Cuesta, M. (2019). Needs and demands for psychological care in university students. *Psicothema*, 31(4), 414-421. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.78>
- Frauenholtz, S., Mendenhall, A. N., & Moon, J. (2017). Role of school Employees' Mental Health Knowledge in Interdisciplinary collaborations to support the academic success of students experiencing mental health distress. *Children & Schools*, 39(2), 71-79. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx004>
- Fredkove, W. M., Gower, A. L., & Sieving, R. E. (2019). Association among internal assets, bullying, and emotional distress in eighth grade students. *Journal of School Health*, 89(2), 883-889. <https://doi.org/10.1111/josh.12833>
- Frivold Kostøl, E. M., & Cameron, D. L. (2021). Teachers' responses to children in emotional distress: A study of co-regulation in the first year of primary school in Norway. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 49(7), 821-831. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1800062>
- García-Castillo, F. A., Martínez-Huerta, A., Loyola-Rodríguez, J. A., & Escamilla-Salazar, E. (2024). La educación emocional y el rol docente. En G. M. Hernández-Muñoz, *Docencia universitaria, Estrategias y herramientas didácticas desde un enfoque de investigación* (pp. 129-143). Labýrinthos editores. <http://eprints.uanl.mx/28161>
- García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1). <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Guízar-Sánchez, D. P., Sampieri-Cabrera, R., Inclán-Rubio, V., & Muñoz-Comonfort, A. (2023). Perceived academic stress in Mexican medical students. The role of sex emotional distress, burnout, academic-social support, current abuse experiences, and coping strategies. *Salud Mental*, 46(3), 155-163. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2023.020>
- Joseph, G., Muthee, J., Murugami, M., & Tekle, T. (2015). Analysis of interventions teachers use to manage learners with selected behavior disorders in primary schools in thika sub-county, Kiambu County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 129-139. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083501.pdf>
- Khasakhala, E., & Galava, P. (2016). Relationship between teachers' perception of causes of challenging behaviour and the choice of management strategies among learners with autistic spectrum disorders. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 80-87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089784.pdf>
- Kim, C., Choi, H., Ko, H., & Park, C. G. (2018). Agreement between parent proxy reports and self-reports of adolescent emotional distress. *The Journal of School Nursing*, 36(2). <https://doi.org/10.1177/1059840518792073>
- Kuronja, M., Čagran, B., & Krajnc, M. S. (2018). Teachers' sense of efficacy in their work with pupils with learning, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530499>
- Laletas, S., & Khasin, M. (2021). Children of high conflict divorce: exploring the experiences of primary school teachers. *Children and Youth Services Review*, 127(3). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106072>

- Lee, M. J., Wu, W. C., Chang, H. C., Chen, H. J., Lin, W. S., Feng, J. Y., & Lee, T. S. H. (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study. *Children and Youth Services Review, 118*(2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105464>
- Leflot, G., Van-Lier, P., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 869-882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Levine, R. S., Lim, R. J., & Bintliff, A. V. (2023). Social and emotional learning during pandemic-related remote and hybrid instruction: Teacher strategies in response to trauma. *Education Sciences, 13*(4). <https://doi.org/10.3390/educsci13040411>
- Livazovic, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon, 5*(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01992>
- Lobo-de-Diego, F. E. (2022). Deporte escolar educativo y su potencial para el desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 37*(2), 36-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9767965>
- Mbwayo, A. W., Mathai, M., Harder, V. S., Nicodimos, S., & Stoep, A. V. (2019). Trauma among Kenyan school children in urban and rural settings: PTSD prevalence and correlates. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 13*(1). <https://doi.org/10.1007/s40653-019-00256-2>
- Menzies, H. M., Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., Cantwell, E. D., Common, E. A., & Buckman, M. (2021). Elementary teachers' perceptions of a comprehensive, integrated, three-tiered model of prevention. *Remedial and Special Education, 42*(4), 207-219. <https://doi.org/10.1177/0741932519896860>
- Morcom, V. (2014). Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research, 67*(2), 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.002>
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Urizar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the relationship between preschool teachers' well-being, interaction quality and students' well-being. *Child Indicators Research, 15*(2), 533-551. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., Menzies, H. M., Buckman, M. M., Brunsting, N., Cantwell, E. D., Schatschneider, C., Lane, N. A. (2021). Elementary teachers' self-efficacy during initial implementation of comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(2), 93-105. <https://doi.org/10.1177/1098300720916718>
- Oliver, R. M., Lambert, M. C., & Mason, W. A. (2019). A pilot study for improving classroom systems within schoolwide positive behavior support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/1063426617733718>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (8 octubre de 2021). Un informe de la OMS pone de relieve el déficit mundial de inversión en salud mental. <https://www.who.int/es/news/item/08-10-2021-who-report-highlights-global-shortfall-in-investment-in-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. Panorama general*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., & Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Gróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peña-Teeters, L. A., McKimmy, C., Shedro, M., Ashar, Y. K., Álvarez, A., Price, E. C., & Dimidjian, S. (2021). Teaching as mediation: Exploring the impacts of a teacher training program on generating social and emotional learning environments. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(1), 25-46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310793.pdf>
- Ponce-Aguilar, E. E., Cedeño-Escobar, M. R., Perero-Alonzo, V. E., & Lucas-Flores, Y. A. (2020). La psicopedagogía en el estado emocional. *Polo del conocimiento*, 5(7), 371-387. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1524>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2018). The incredible years teacher classroom management program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19(8), 1043-1054. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0932-3>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315-332. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19122805/>
- Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., Torres-Zerquera, L. C., & Pérez-Egües, M. A. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778106006>
- Sánchez-Hernández, M. O., Carrasco, M. A., & Holgado-Tello, F. P. (2023). Anxiety and depression symptoms in Spanish children and adolescents: An exploration of comorbidity from the network perspective. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(3), 736-749. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01286-4>
- Secretaría de Educación Pública (11 mayo de 2018). *¿Qué es una crisis emocional?* Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/documentos/que-es-una-crisis-emocional?idiom=es>
- Sepúlveda-Ruiz, M. P., Mayorga-Fernández, M. J., Pascual-Lacal, R. (2019). La educación emocional en la Educación Primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Tnay, J. K. S., Zaidi-Adruce, S. A., Lau, E., Ting, H., Ting, C. Y., & Sandhu, M. K. (2020). Teacher's engagement in the social and emotional guidance of elementary school students. *International Journal of Instruction*, 13(3), 827-844. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13355a>
- Tognetta, L. R. P., Cuadra-Martínez, D. J., Queiroz, D. M., & Bomfim, S. A. B. (2022). Children suffer too: Emotional suffering in children during the Covid-19 pandemic. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 26(3), 1-16. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16956>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(2), 1-22. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Wright, S., Lund-Dean, K., & Forray, J. M. (2021). Negative student emotions and educator skill in experiential education: a taxonomy of classroom activities. *Higher Education*, 83(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00720-9>



Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura

School Inclusion Processes in Colombian Rurality: A Systematic Review of the Literature

Ivonne-Valeria Domínguez-Delgado

✉ **Ivonne-Valeria Domínguez-Delgado**
Universidad Santo Tomás
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0199-3564>
valeria11956@gmail.com

Recibido: 05-03-2025

Aceptado: 29-04-2025

Publicado: 24-05-2025

Cómo citar este texto:

Domínguez-Delgado, I. V. (2025). Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3391. <https://doi.org/10.21555/rpp.3391>

Resumen

El presente artículo corresponde a una revisión sistemática desarrollada bajo los lineamientos de la declaración PRISMA, cuyo objetivo fue analizar la producción investigativa relacionada con los procesos de inclusión escolar en zonas rurales de Colombia, en el marco del Decreto 1421 de 2017, normativa que regula la educación inclusiva en el país. Para ello, se realizó una búsqueda documental en cuatro bases de datos, priorizando artículos publicados en los últimos cinco años y con acceso libre, específicamente centrados en inclusión y ruralidad. En total se identificaron 212 registros; tras el proceso de depuración y aplicación de criterios de inclusión, se seleccionaron 9 estudios pertinentes para el análisis. Los resultados evidencian problemáticas comunes como el desconocimiento de la normativa vigente, la falta de preparación del personal docente y las barreras contextuales propias de la ruralidad, las cuales limitan la implementación efectiva de prácticas educativas inclusivas.

Palabras clave: Inclusión; Rural; Educación; Colombia.

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



Abstract

This article corresponds to a systematic review developed under the guidelines of the PRISMA declaration, whose objective was to analyze the research production related to the processes of school inclusion in rural areas of Colombia, within the framework of Decree 1421 of 2017, a regulation that regulates inclusive education in the country. To this end, a documentary search was carried out in four databases, prioritizing articles published in the last five years and with open access, specifically focused on inclusion and rurality. In total, 212 records were identified; After the process of filtering and application of inclusion criteria, 9 relevant studies were selected for analysis. The results show common problems such as ignorance of current regulations, lack of preparation of teaching staff and contextual barriers typical of rurality, which limit the effective implementation of inclusive educational practices.

Keywords: Inclusion; Rural; Education; Colombia.

INTRODUCCIÓN

El Decreto 1421 de 2017 constituye una herramienta normativa que busca orientar la inclusión educativa en Colombia, promoviendo acciones que reconozcan y valoren a todos los sujetos en su diversidad. Es aquí donde la inclusión, entendida desde múltiples perspectivas, implica generar condiciones que garanticen la participación equitativa de todos los actores del sistema educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) ha reiterado “el imperativo de la educación para todas las personas sin excepción” (p. 40), reconociendo la inclusión como un derecho universal y promoviendo formas de cuidado que respondan efectivamente a las características, contextos y necesidades de todas las personas.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de entender cómo se han implementado los principios de inclusión educativa en los territorios más alejados del país, reconociendo las problemáticas de estos ámbitos, que inciden directamente en la viabilidad y efectividad de las políticas inclusivas. En este sentido, se plantea una inquietud investigativa dirigida a contrastar el marco normativo con la realidad concreta del contexto rural, con el propósito de evaluar en qué medida estos lineamientos son efectivos y aplicables en entornos caracterizados por condiciones sociales, económicas y culturales diferentes a las del entorno urbano; lo que a su vez permite cuestionar si los parámetros propuestos por las normativas nacionales pueden generalizarse o si, por el contrario, requieren de adaptaciones contextuales que reconozcan la diversidad de sujetos y territorios para garantizar su efectiva implementación.

Así, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) indica que la población rural en Colombia asciende a 12,2 millones de personas. Esto representa aproximadamente el 23,7% del total nacional. Sin embargo, al comparar indicadores como el analfabetismo entre zonas rurales y urbanas, se evidencian diferencias significati-

vas; por ejemplo, en las zonas rurales la tasa de analfabetismo alcanza el 22,1%, mientras que en las zonas urbanas se sitúa en el 6,1% (MEN, 2020). En consecuencia, estas cifras reflejan una brecha preocupante que, en gran parte, se explica por factores como la baja cobertura educativa. Además, influye la falta de pertinencia y la limitada calidad del servicio educativo que, en muchos casos, no responde a las necesidades sociales, culturales y humanas de las regiones rurales.

Luego de identificar la necesidad investigativa en el contexto rural, se vuelve fundamental articular los procesos inclusivos con el propósito de que la educación actúe como un puente; de manera que se busca promover la participación activa y equitativa de los sujetos en la sociedad y en sus comunidades (Booth y Ainscow, 2002). En este orden de ideas, la presente revisión se enfoca en analizar cómo ha sido abordada la inclusión escolar en las zonas rurales colombianas.

Para ello, se parte de una perspectiva cualitativa descriptiva, la cual permite presentar, comprender y narrar las realidades educativas en función de sus características específicas. Se pretende visibilizar los factores que favorecen o dificultan la implementación de estos procesos; del mismo modo, se analizan los estudios que, en los últimos cinco años, han examinado la inclusión educativa en contextos rurales, los cuales se rigen por los lineamientos del Decreto 1421 de 2017. En consecuencia, el interés central de este artículo radica en conocer los procesos, las metas, las barreras y las actitudes de los actores educativos frente a la inclusión; además, se busca identificar las principales características metodológicas de las investigaciones revisadas.

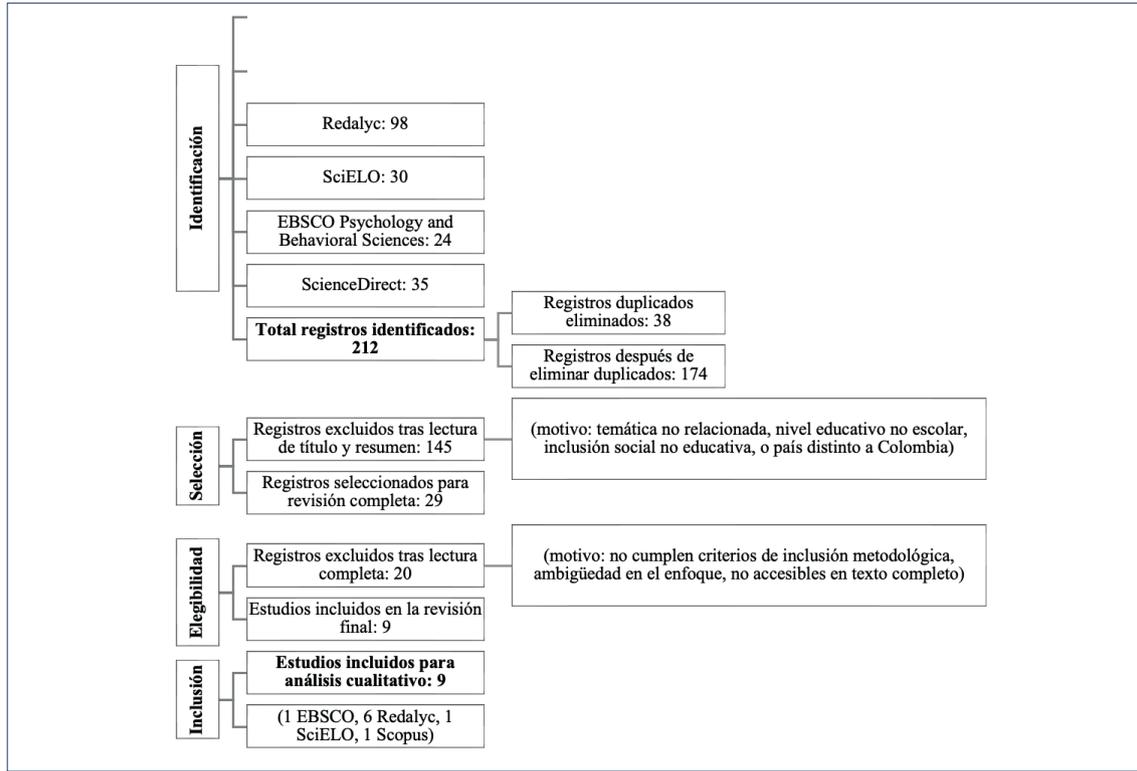
En este contexto y para abordar la problemática planteada, el presente estudio tiene como objetivo general identificar los artículos de investigación que evidencien el desarrollo de procesos inclusivos en aulas escolares rurales de Colombia; con el fin de desglosar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar artículos de investigación de enfoque educativo inclusivo, desarrollados en Colombia entre (2019 - 2023) y en contextos rurales del país.
- Examinar las características de los estudios seleccionados en relación con objetivos, resultados, recomendaciones y conclusiones.
- Analizar las características metodológicas con relación al tipo de estudio, muestra, técnicas e instrumentos y análisis de datos realizado en cada artículo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo bajo los lineamientos de la declaración PRISMA (Moher et al., 2009), siguiendo las directrices sistemáticas propuestas para la elaboración y publicación de revisiones de literatura. Para ello, se establecieron dos ecuaciones de búsqueda: en inglés, “inclusion AND school AND rural AND Colombia”; y en español, “inclusión y escuela y rural y Colombia”; dichas ecuaciones se aplicaron en las bases de datos Scopus, Redalyc, SciELO, EBSCO y ScienceDirect. La búsqueda se llevó a cabo el 29 de abril de 2023; en total, se identificaron 212 artículos, sobre los cuales se realizó un proceso de selección, obteniendo finalmente 9 estudios pertinentes para el análisis.

Figura 1.
Análisis PRISMA



Se establecieron igualmente criterios de inclusión. Para esto, se utilizaron artículos publicados entre los años 2019 y 2023, de acceso público y sin restricciones; además, debían abordar la temática de educación inclusiva desarrollada específicamente en Colombia, con énfasis en zonas rurales. Por otro lado, se establecieron como criterios de exclusión los estudios centrados en otros países latinoamericanos; aunque estos traten la inclusión en contextos rurales, no se ajustan al enfoque normativo colombiano que orienta el presente análisis; también se excluyeron investigaciones anteriores al año 2019, estudios sobre educación superior e investigaciones sobre inclusión social que no tuvieran relación directa con el ámbito escolar.

Una vez completada la búsqueda, se eliminaron referencias duplicadas y artículos sin acceso libre; posteriormente, se revisaron manualmente los documentos que abordan de manera directa la temática central de esta revisión. Como resultado, se seleccionaron 9 artículos: 1 proveniente de EBSCO Psychology and Behavioral Sciences, 6 de Redalyc, 1 de SciELO y 1 de Scopus.

Ahora bien, para el análisis de los artículos seleccionados, se diseñó una matriz de revisión documental en la cual se organizó la información de manera sistemática; en ella se registraron variables como título, año de publicación, autoría, objetivos, enfoque metodológico, región del país, principales hallazgos, relación con el Decreto 1421 de 2017 y factores que promovieron o dificultaron la inclusión escolar en contextos rurales. Posteriormente, se realizó una lectura crítica de cada documento, identificando categorías

emergentes que permitieron establecer patrones comunes y diferencias relevantes entre los estudios, asegurando la validez del análisis, ya que permitió triangular la información desde una perspectiva descriptiva y comparativa, en coherencia con los objetivos planteados.

RESULTADOS

La revisión de los nueve artículos seleccionados permitió identificar patrones comunes en torno a los enfoques, metodologías y desafíos de la inclusión escolar en contextos rurales colombianos. En general, los estudios destacan la necesidad de adaptar la práctica educativa a las condiciones específicas de las zonas rurales; asimismo, reconocen que la inclusión no puede entenderse únicamente desde una perspectiva normativa, más bien esta requiere ser interpretada y aplicada desde las realidades culturales, sociales y territoriales de cada comunidad.

Es importante reconocer que las zonas rurales de Colombia presentan condiciones particulares que requieren una atención diferenciada; por esta razón, garantizar los derechos de la población estudiantil implica reconocer las desigualdades que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo. En este sentido, los niños con discapacidad han comenzado a abrirse espacio en la escuela rural, en dos ámbitos: a) como receptores de conocimiento; b) como sujetos activos en la construcción de sentido a través de sus relaciones con los demás; esto permite comprender que la educación inclusiva debe adaptarse a las características de cada persona, reconociendo tanto su diversidad como sus capacidades individuales (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Vargas y Romero-Alfonso, 2021).

Ahora bien, al revisar los artículos seleccionados, se evidencian distintos enfoques teóricos que fundamentan los procesos de inclusión en el aula; por ejemplo, algunos estudios retoman el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta para planificar propuestas pedagógicas flexibles que eliminen barreras; además, se destacan los aportes de Booth y Ainscow a través del *Index for Inclusion*, que orienta el desarrollo de escuelas más democráticas y participativas; junto con ello, otros autores resaltan el valor del lenguaje y del gesto pedagógico como caminos para transformar los vínculos en el aula y hacer posible una experiencia realmente inclusiva (Correa et al., 2013; Ospina-Rave, 2008).

Finalmente, en relación con el contexto geográfico de las investigaciones, siete de los artículos analizados fueron realizados directamente en zonas rurales del país; sin embargo, también se incluyeron dos estudios adicionales que, aunque no se ubican específicamente en contextos rurales, aportan información relevante para el análisis; uno de ellos corresponde a una revisión documental centrada en inclusión escolar, mientras que el otro, realizado en una escuela urbana de Bogotá, establece comparaciones significativas con la ruralidad, lo cual enriquece la comprensión del fenómeno y amplía las posibilidades de reflexión. A continuación, se presenta una matriz de síntesis que organiza los principales aspectos de los artículos seleccionados:

Tabla 1.
Características descriptivas de los estudios incluidos

Autor y fecha	Teoría	Objetivo	Resultados principales	Conclusión y recomendación
Maldonado-Carreño et al. (2022)	No especificada	Validar la medición nacional de la calidad de la educación inicial (IMCEIC) y explorar asociaciones con el desarrollo infantil en zonas urbanas y rurales.	Buen cumplimiento de normas de infraestructura; interacción maestro-niño con confiabilidad adecuada; menor correlación entre calidad educativa y desarrollo infantil cuando la evaluación proviene de docentes.	Se recomienda aplicar evaluaciones al inicio y al final del año escolar; las medidas no deben generalizarse fuera del contexto colombiano.
Tobón-Gabiria y Cuesta-Palacios (2020)	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Evaluar el efecto de un currículo flexible basado en el DUA en estudiantes con NEET en escuelas rurales de Antioquia.	Avances en comprensión lectora; estudiantes más receptivos y motivados; mejoras en análisis textual, identificación del tema y propósito comunicativo.	El DUA garantiza igualdad de oportunidades; se recomienda su implementación mediante currículos adaptados a intereses y habilidades individuales.
Díaz-Piñeres et al. (2020)	Echeita (2016), Porter y Towell (2017); educación como derecho colaborativo	Analizar la implementación del Decreto 1421 de 2017 en un colegio rural de Santander.	Falta de conocimiento normativo; prácticas inclusivas limitadas; carencia de apoyos interdisciplinarios; experiencias individuales positivas.	Se sugiere reducir el tamaño de los grupos y unificar la visión de inclusión entre el equipo docente.
García-Castillo (2020)	Booth y Ainscow (2002); eliminación de barreras desde la comunidad educativa	Analizar la brecha entre normatividad y práctica inclusiva en Colombia.	La inclusión educativa no está institucionalizada; marco normativo confuso; contradicciones jurídicas.	El marco legal no transforma las prácticas sociales; persiste la exclusión de sujetos diferentes.
Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero (2020)	García-Sánchez (2010); recuperación del fracaso escolar a través de autoestima y resiliencia	Evaluar el Programa de Aceleración del Aprendizaje (PAA) como estrategia para estudiantes en extraedad o posconflicto.	El PAA facilita la finalización de primaria y el ingreso a secundaria, aunque no siempre garantiza la permanencia; falta de evaluación oficial.	El MEN no hace seguimiento adecuado; sin aplicación de pruebas SABER es difícil medir su efectividad.
Montaño-Contreras et al. (2019)	Correa et al. (2013); el lenguaje como base de la acción educativa compartida	Identificar elementos que fortalezcan la relación cooperativa entre docentes y familias con hijos en condición de discapacidad.	Dificultades en la comunicación familia-escuela; percepción de falta de compromiso mutuo.	Se propone fortalecer vínculos cooperativos que favorezcan la participación de las familias.
Buriticá-Morales y Saldarriaga-Vélez (2020)	Ospina-Rave (2008) y Castillo-Briceño (2015); el gesto pedagógico como herramienta comunicativa y simbólica	Visibilizar la voz de los niños en escuelas rurales a partir del gesto pedagógico.	El gesto pedagógico vincula lenguaje, práctica docente y participación de los niños; refleja vínculos y sentido compartido.	El gesto permite comprender la inclusión desde lo educativo, social y cultural en contextos rurales.
Chavarro-Bermúdez et al. (2020)	Dietz (2017); interculturalidad como relación entre grupos diversos	Evaluar prácticas inclusivas e interculturales en el Colegio Llano de Las Palmas.	Bajo nivel de implementación de la educación inclusiva e intercultural; riesgo de exclusión futura.	Se recomienda establecer estrategias para combatir desigualdad, racismo y prejuicios desde la escuela.
Yamada et al. (2021)	Rosenberg (1965) y Zhang (2014); autoestima influenciada por estigma y relaciones sociales	Identificar factores que determinan la autoestima en personas con discapacidad afectadas por el conflicto en zonas rurales.	La autoestima está asociada con vínculos comunitarios, nivel educativo, empleo y nivel de ingreso.	Se propone crear programas de reconstrucción nacional e inclusión social basados en los ODS.

En primer lugar, los objetivos de los estudios analizados son diversos y responden a intereses investigativos particulares; sin embargo, todos comparten un hilo conductor: el interés por comprender y fortalecer los procesos de educación inclusiva en contextos escolares colombianos, especialmente en zonas rurales. Aunque no todos los trabajos desarrollan un marco conceptual profundo, la mayoría reconoce al Decreto 1421 de 2017 como una referencia normativa fundamental; esto evidencia una apropiación inicial de la política educativa, pero también deja ver la necesidad de una mayor profundización teórica y contextual sobre su aplicabilidad real en los territorios más alejados del país.

En cuanto a los resultados, se observa una tendencia positiva en la relación pedagógica entre maestros y estudiantes cuando los procesos inclusivos son acompañados por estrategias didácticas intencionadas; el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de currículos flexibles no solo mejora el rendimiento académico, sino que también genera una mayor disposición emocional por parte de los estudiantes, lo que permite avanzar hacia una experiencia educativa más significativa. No obstante, este hallazgo convive con una realidad compleja: el desconocimiento parcial o total del Decreto 1421 sigue siendo una constante en varias instituciones, lo cual genera vacíos en la aplicación de medidas de apoyo y, en algunos casos, da lugar a prácticas que perpetúan la segregación, ya sea por omisión o por falta de formación especializada.

Asimismo, los estudios revelan el papel clave que cumplen las familias en los procesos de inclusión escolar; no solo actúan como mediadoras entre la escuela y el estudiante, sino que también representan una fuente vital de información, contención emocional y legitimidad para la intervención pedagógica. Sin embargo, el diálogo entre escuela y familia no siempre es fluido ni colaborativo; los docentes expresan sentirse sobrecargados y poco preparados para establecer alianzas efectivas, mientras que las familias, por su parte, perciben que no se les brinda un espacio activo en la toma de decisiones educativas, lo cual genera tensiones y expectativas no siempre resueltas.

Desde una mirada crítica, estos hallazgos permiten cuestionar el grado de coherencia entre el discurso de la inclusión —plasmado en la política pública— y su implementación concreta en las aulas. Aunque existen avances importantes, también se evidencian obstáculos estructurales como la falta de formación docente especializada, la ausencia de apoyos interdisciplinarios, la débil articulación institucional y, en algunos casos, la resistencia al cambio por parte de los actores educativos. Esto demuestra que la inclusión no puede reducirse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que exige transformaciones más profundas en las prácticas, actitudes y estructuras escolares.

Finalmente, con el propósito de ofrecer una visión más detallada de las investigaciones revisadas, la tabla 2 resume los aspectos metodológicos más relevantes de cada estudio; en ella se destacan elementos como el enfoque adoptado, la muestra seleccionada, las técnicas empleadas y el proceso de análisis utilizado. En términos generales, se observa una tendencia al uso de metodologías mixtas, lo cual refleja un interés por capturar tanto los aspectos cuantificables como las experiencias subjetivas de los actores involucrados; por su parte, las investigaciones de corte cualitativo ofrecen una mirada más situada, permitiendo comprender con mayor profundidad las dinámicas escolares desde la voz de sus protagonistas. Entre las técnicas utilizadas, sobresalen el cuestionario, la entrevista se-

miestructurada, el análisis documental y, en algunos casos, el uso de herramientas visuales y gráficas para representar procesos o percepciones clave.

Tabla 2.
Síntesis metodológica de los estudios revisados

Autor y fecha	Tipo de estudio	Muestra	Técnicas e instrumentos	Análisis de datos
Maldonado-Carreño et al. (2022)	Modelos multinivel.	312 centros educativos seleccionados aleatoriamente de un total de 3522.	Instrumentos MELQO e IMCEIC; observación directa; encuestas a padres, docentes y directores; cuestionarios auto administrados.	Análisis estadísticos exploratorios; estadísticas descriptivas; análisis factoriales.
Tobón y Cuesta (2020)	Enfoque mixto, diseño pre-experimental y exploratorio descriptivo.	20 estudiantes de grado 4º con NEET.	Cuestionarios de comprensión lectora; entrevistas en grupos focales.	Análisis comparativo pre y post test; análisis descriptivo y estadístico.
Díaz, Bravo y Sierra (2020)	Cualitativo descriptivo, investigación-acción práctica.	Comunidad educativa rural de Santander.	Entrevistas; revisión documental; talleres de capacitación y asesoría.	Análisis del discurso basado en dimensiones institucionales.
García (2020)	Revisión documental crítica.	Documentos normativos de 1948 a 2017.	Análisis documental.	Análisis documental.
Ortiz y Betancourt (2019)	Cualitativo, descriptivo-evaluativo, de corte transversal.	119 estudiantes del PAA entre 2011 y 2016.	Entrevistas; revisión documental.	Estudio evaluativo de eficiencia y pertinencia del programa.
Montaño et al. (2019)	Cualitativo con enfoque constructorista social.	32 padres y 16 docentes de dos instituciones de Bogotá.	Representaciones dibujadas; grupos de discusión.	Codificación abierta y análisis narrativo.
Buriticá y Saldarriaga (2020)	Reflexión investigativa.	No reporta.	No reporta.	No reporta.
Chavarro et al. (2020)	Cuantitativo descriptivo, estudio de caso.	507 estudiantes; 50 con diversidad funcional; 32 docentes; 5 miembros directivos.	Instrumento de 16 ítems distribuidos en 4 secciones.	Análisis estadístico.
Yamada et al. (2021)	Estudio transversal.	579 personas con discapacidad de 18 a 80 años.	Encuesta base; entrevista estructurada; diseño de actividades.	Escala de Rosenberg (RSES); análisis de regresión múltiple; significación estadística.

Discusión

Hablar de inclusión en el ámbito escolar, particularmente en contextos rurales, implica ir más allá de un simple cumplimiento normativo; se trata, en esencia, de comprender profundamente las realidades, diferencias y capacidades de todos los estudiantes. ¿Qué significa realmente incluir en estos escenarios? Significa, entre otras cosas, reconocer que las condiciones rurales no son las mismas que las de las zonas urbanas; por tanto, no se puede aplicar un modelo único de inclusión sin tener en cuenta el contexto. Como plantea el *Index for Inclusion* (2007), la inclusión exige conocer al sujeto, comprender sus necesidades y adaptar el proceso educativo a sus particularidades; de ahí que se requiera una visión verdaderamente multidisciplinar que integre aportes de la pedagogía, la psicología, la sociología, e incluso de la salud y la política pública.

Al revisar los estudios seleccionados, se observa que diversas disciplinas se han interesado en abordar la inclusión escolar; sin embargo, ¿qué tan profunda ha sido esta apro-

ximación en contextos rurales? Aunque se han realizado esfuerzos para medir la calidad educativa, aplicar marcos normativos o comprender las dinámicas familiares y escolares, la cantidad de estudios disponibles es aún limitada. Basta decir que solo nueve investigaciones cumplieron con los criterios establecidos para esta revisión en un periodo de cinco años. Esta escasa producción puede interpretarse como una señal de alerta: el tema de la inclusión en zonas rurales sigue siendo secundario frente a los estudios realizados en ámbitos urbanos, donde la infraestructura, los recursos y la formación docente suelen ser más estables.

Además, surge otra pregunta clave: ¿qué obstáculos siguen limitando la implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017? Uno de los principales hallazgos es que, aunque el decreto es reconocido por los actores educativos, no siempre es comprendido ni aplicado adecuadamente; esto genera vacíos en la puesta en marcha de apoyos interdisciplinarios y, en algunos casos, perpetúa prácticas de exclusión. Esta situación se agrava cuando se observa que la normativa no contempla de forma clara la cualificación docente como una condición necesaria para garantizar procesos inclusivos efectivos. ¿Cómo se puede esperar inclusión si quienes deben implementarla no cuentan con herramientas ni formación adecuada? Esta brecha entre lo que se espera y lo que realmente se hace evidencia una desconexión entre la política y la práctica educativa.

Por otro lado, es fundamental resaltar el papel de las familias, las cuales no solo son aliadas estratégicas en los procesos de inclusión, sino también actores activos en la educación de sus hijos. Sin embargo, ¿existe un diálogo real entre escuela y familia? Los estudios muestran que, aunque se reconoce la importancia de esta relación, persisten tensiones que dificultan la construcción de alianzas sólidas. Algunos docentes consideran que las familias delegan toda la responsabilidad en la escuela; por su parte, muchas familias sienten que no se les brinda el espacio necesario para participar de manera significativa. En este punto, se hace urgente fortalecer la comunicación, tanto verbal como no verbal, como herramienta de trabajo conjunto; el gesto pedagógico, por ejemplo, aparece como una estrategia simbólica que permite conectar más allá de las palabras, especialmente en entornos donde las diferencias culturales o lingüísticas pueden dificultar el entendimiento.

Desde una perspectiva psicológica, otro aspecto que no puede pasarse por alto es la autoestima del estudiante, especialmente de aquellos en condición de discapacidad o en situaciones de vulnerabilidad como el desplazamiento, la migración o la extraedad. ¿Por qué es tan importante la autoestima en el marco de la inclusión? Porque está directamente relacionada con la percepción de sí mismos, con el sentido de pertenencia y con la posibilidad de establecer relaciones positivas dentro de la comunidad educativa. Los estudios demuestran que factores como el nivel educativo alcanzado, la participación en actividades sociales y el reconocimiento por parte del entorno tienen un impacto directo en el desarrollo de una autoestima positiva; y una buena autoestima es, sin duda, un motor clave para el aprendizaje y la permanencia escolar.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una herramienta de gran valor; no solo porque permite flexibilizar el currículo, sino porque promueve la igualdad de oportunidades desde una lógica de ajustes razonables. ¿Qué muestran los estudios al respecto? Que cuando se aplica

el DUA, los estudiantes no solo mejoran en su rendimiento académico, sino que también se sienten más receptivos, participativos y comprometidos con su proceso educativo. Así, el DUA se consolida como una vía efectiva para transitar hacia una educación verdaderamente inclusiva, tanto para docentes como para estudiantes.

A nivel metodológico, la revisión muestra un panorama diverso: se identificaron estudios cualitativos, mixtos, revisiones documentales y enfoques exploratorios; lo cual evidencia que el fenómeno de la inclusión escolar puede ser abordado desde múltiples ángulos. Además, llama la atención que algunos trabajos rastrean antecedentes desde mediados del siglo XX, lo cual demuestra que la inclusión no es un concepto nuevo, sino una preocupación histórica que ha evolucionado con el tiempo. Aun así, la revisión se centró en los últimos cinco años para visibilizar las tendencias más recientes, con un enfoque en la realidad rural colombiana.

En cuanto a la representatividad, la mayoría de las muestras analizadas son coherentes con los objetivos planteados en cada investigación; en su mayoría, las muestras provienen de entornos rurales, lo que fortalece la pertinencia del análisis. No obstante, aún persiste una necesidad clara: incrementar el número y la diversidad de investigaciones que profundicen en las dinámicas inclusivas propias del contexto rural colombiano, reconociendo tanto sus retos como sus potencialidades.

En este orden de ideas, es importante destacar que toda revisión sistemática implica una toma de decisiones rigurosa respecto a los criterios de inclusión y exclusión. En este caso, se priorizaron estudios de acceso libre y con enfoque en inclusión en zonas rurales de Colombia; sin embargo, la búsqueda evidenció que la mayoría de las publicaciones siguen concentrándose en entornos urbanos. ¿Qué significa esto? Que aún falta camino por recorrer para construir un panorama realmente equilibrado entre ruralidad y urbanidad en el campo de la educación inclusiva. Por esta razón, se hace indispensable promover nuevas investigaciones que analicen las prácticas, los discursos y los desafíos de la inclusión escolar en escenarios rurales; solo así será posible construir una educación verdaderamente incluyente, que reconozca y valore la diversidad en todos los contextos, para todos y con todos.

CONCLUSIÓN

La revisión de literatura permitió evidenciar que, aunque existen avances normativos importantes en Colombia en materia de inclusión escolar, como lo establece el Decreto 1421 de 2017, su implementación en contextos rurales aún enfrenta múltiples desafíos. La inclusión, para ser efectiva, requiere mucho más que una normativa vigente; necesita interpretación contextual, formación docente específica y condiciones institucionales que permitan su aplicación real en el aula.

Uno de los principales aportes de este análisis es el reconocimiento de la ruralidad como un escenario con características propias que no siempre son contempladas en las políticas educativas. Adaptar la normativa al territorio implica no solo trasladar lineamientos, sino comprender las dinámicas sociales, económicas y culturales que determinan la forma en que se vive la inclusión en estas regiones.

También se destaca el rol fundamental de la familia como agente corresponsable en los procesos de inclusión. Su participación activa puede fortalecer el desarrollo integral del estudiante y construir puentes de diálogo entre lo escolar y lo comunitario. Fortalecer esta relación implica promover canales de comunicación efectivos y reconocer los derechos y deberes de ambas partes.

Cabe destacar que los estudios revisados coinciden en señalar que la inclusión no puede verse únicamente como una obligación institucional, sino como un compromiso ético y pedagógico que involucra a toda la comunidad educativa. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en contextos rurales, es necesario seguir investigando, visibilizando y transformando las prácticas escolares; solo así será posible consolidar una escuela que acoja la diversidad como principio y no como excepción.

En vista de los hallazgos obtenidos, se recomienda fortalecer los procesos de formación docente en materia de educación inclusiva con un enfoque diferencial que considere las realidades del entorno rural; además, resulta prioritario que las políticas públicas de inclusión reconozcan las particularidades territoriales y promuevan acciones específicas que permitan superar las barreras estructurales aún presentes en las escuelas rurales. De igual forma, es necesario continuar investigando desde enfoques diversos que integren la voz de los estudiantes, docentes y familias, con el fin de generar conocimiento situado que contribuya a transformar las prácticas escolares; futuras investigaciones podrían enfocarse en el seguimiento longitudinal de estrategias inclusivas implementadas en zonas rurales, así como en la evaluación de su impacto real en la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes que históricamente han sido marginados del sistema escolar.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Durante la preparación de este trabajo, la autora no hizo uso de Inteligencia Artificial IA, se asume plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

CONFLICTOS DE INTERESES

Se declara por parte de la autora que en el desarrollo de todas las fases del presente artículo no existió ningún tipo de conflicto de intereses que puedan tener influencia en la información aquí expuesta, por lo cual se garantiza imparcialidad y objetividad en su elaboración y presentación.

DECLARACIÓN ÉTICA

Durante la elaboración del presente artículo, se declara que no se presentó ninguna afectación de tipo ética a ninguna especie, puesto que no se realizó ninguna interacción que requiera la verificación de un comité de ética, además se cuidó meticulosamente las fuentes de información, respetando citas y referencias.

REFERENCIAS

- Correa, J., Agudelo-Alzate, G. C., & Bedoya-Sierra, M. M. (2013). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4018>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). United Kingdom. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Buriticá-Morales, D. A., & Saldarriaga-Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en escuelas rurales. *Pedagogía y Saberes*, (52), 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Chavarro-Bermúdez, L. J., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Pallarés-Piquer, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 256-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8233078>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadistica-mujer-rural-presentacion.pdf>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra-Delgado, G. E. (2020). Inclusive education in context: Reflections upon the implementation of the decree 1421 of 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- García-Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García-Sánchez, B. (2010). Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 134-147. <https://doi.org/10.17227/01203916.600>
- Maldonado-Carreño, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L.A., Nieto, A. M., Kagan, S. L., Rey-Guerra, C., Cristancho, J. C., Mateus, A., Caro, L., Aragón, C. A., Rodríguez, J. C., & Motta, A. (2022). Medición de la calidad de la educación en la primera infancia: Asociaciones con el desarrollo infantil a partir de un estudio nacional con la herramienta IMCEIC en Colombia. *Desarrollo infantil*, 93(1), 254-268. <https://doi.org/10.1111/cdev.13665>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Plan especial de educación rural, Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-404773_Recurso_01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Circular 020 del 2022*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-412039_archivo_pdf.pdf
- Montaño-Contreras, L. M., Cerón-Bastidas, J. E., & Martín-Padilla, M. A. E. (2019) Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145-160 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, DG (2009). Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración PRISMA. *British Medical Journal*, 339 <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Ortiz-Calderón, L. M., & Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis y Saber*, 11(25), 97-110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>
- Ospina-Rave, B. E. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y educación en enfermería*, 26(3), 12-15. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.2873>
- Porter, G. L., & Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canadá y Centre for Inclusive Futures del Reino Unido. <https://citizen-network.org/uploads/attachment/592/promoviendo-laeducacin-inclusiva.pdf>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tobón-Gaviria, I. C., & Cuesta-Palacios, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophía*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Vargas, Y. C., & Romero-Alfonso, S. L. (2021). Escuela en Ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. *Educación y Ciencia*, (25), 1-15. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>
- Yamada, T., Sakisaka, K., Bermúdez-Rodríguez, L. N., & Yamaoka, K. (2021). Self-esteem, socioeconomic status and social participation of persons with disabilities living in areas affected by armed conflict in Colombia. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph18084328>
- Zhang, J. (2014). The development of special education in China under the trend of inclusive Education. Taking Hong Kong's Inclusive Education as an Example. *SME Management and Technology* (Mid-10 Issue), (7), 298-300.



Desarrollo de la escritura de investigación en el posgrado

Development of Research Writing at Postgraduate Level

Karina-Paola García-Mejía; Luisa-Josefina Alarcón-Neve

Karina-Paola García-Mejía

Universidad Autónoma de Querétaro
México
<https://orcid.org/0000-0003-1519-6651>
investigacionkpgm@gmail.com

✉ **Luisa-Josefina Alarcón-Neve**

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

Recibido: 15-05-2025

Aceptado: 12-06-2025

Publicado: 25-06-2025

Cómo citar este texto:

García-Mejía, K. P., & Alarcón-Neve, L. J. (2025). Desarrollo de la escritura de investigación en el posgrado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3452. <https://doi.org/10.21555/rpp.3452>

Resumen

En el encuentro de estudiantes de posgrado con una escritura vinculada a la investigación se pone en juego su dominio de la lengua en general, como el uso de convenciones ortográficas y gramaticales, y el conocimiento discursivo-textual del género científico, junto con estilos específicos de una comunidad académica para plantear preguntas, criticar ideas, argumentar, incluso para revisar y presentar textos antecedentes. Sin embargo, de manera general, se asume que quien llega a este nivel educativo ya “sabe escribir”, como si esto fuera un único proceso lingüístico-comunicativo aprendido en la escolarización. Esta limitada visión hace que la escritura de investigación no sea considerada en los criterios pedagógicos y didácticos de la mayoría programas de maestría y doctorado. En el presente ensayo se revisan las características de la escritura de investigación como una composición destinada a transformar el conocimiento, y se analiza críticamente la efectividad de distintas estrategias de acompañamiento del desarrollo de esta escritura, basadas en la revisión y comentario de borradores, desde la tradicional dirección de tesis hasta la colaboración entre pares en círculos de escritura.

Palabras clave: Escritura de investigación; Alfabetización académica; Formación de posgrado; Texto científico.

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



Abstract

In the encounter of postgraduate students with writing linked to research, their general mastery of language comes into play, such as the use of spelling and grammatical conventions, and the discursive-textual knowledge of the scientific texts, together with specific styles of an academic community for posing questions, criticizing ideas, arguing, even reviewing and presenting background texts. However, it is generally assumed that those who reach this educational level already “know how to write”, as if this were a single linguistic-communicative process learned in schooling. This limited vision means that research writing is not considered in the pedagogical and didactic criteria of most master’s and doctoral programs. This essay reviews the characteristics of research writing as a composition aimed at transforming knowledge, and critically analyzes the effectiveness of different strategies to accompany the development of this writing, based on the revision and commentary of drafts, from the traditional thesis direction to collaboration among peers in writing circles.

Keywords: Research writing; Academic literacy; Post-graduate level; Scientific text.

INTRODUCCIÓN

La diversificación de programas de posgrado en México, como en otros países latinoamericanos (Luchilo, 2010; Mollis, 2010; Piñero-Martín et al., 2021), ha crecido de manera significativa en las últimas tres décadas. De acuerdo con la indagación de Godínez-López (2023), en solo diez años, entre los ciclos 1990-1991 y 2020-2021, la matrícula de estudiantes en posgrados de instituciones mexicanas aumentó cinco veces: de 45.899 estudiantes a 259.439 (SEP, 2024). En 2021, se contaban 2.412 programas de posgrado dentro del Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC), destacándose un crecimiento del 11,72% desde 2017. El interés por estudiar un posgrado en México sigue en aumento; así, entre 2023 y 2024 la Subsecretaría de Educación Superior ha reportado 459.912 estudiantes de Posgrado a nivel nacional (SIIES, 2025) y en 2025 el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación reconoce 2.235 programas que cumplen con sus lineamientos de calidad (SECIHTI, 2025). Independientemente del área en la que se inserten, o de que se trate de programas de investigación o profesionalizantes, es necesario obtener el grado de maestría previamente al doctorado; salvo en un par de instituciones que cuentan con posgrados integrados.

En la gran mayoría de los posgrados mexicanos para poder titularse no es suficiente concluir con las materias del plan curricular, sino que es necesario presentar ante un sínodo de expertos un trabajo escrito, producto de la investigación que se ha llevado a cabo a lo largo de los semestres que dura el programa de estudios. Esto no es exclusivo del contexto académico mexicano, pues así sucede en las universidades de muchos otros

países (Johns y Swales, 2002; Mancovsky y Colombo, 2022; Paré, 2019). Ese trabajo escrito es comúnmente identificado como la *tesis de (post)grado*. Menin y Temporetti definen este producto de investigación de la siguiente manera:

La Tesis es, ante todo, un cuerpo de ideas puestas por escrito, con sentido orgánico, que bien puede adquirir la forma de un libro que cumple con ciertos requisitos, o bien de un ensayo científico escrito de manera que configure una propuesta enriquecedora de cierto saber. De la Tesis, de la que se pretende que sea original, se espera que constituya, por lo menos, un trabajo singular; tanto por lo que dice cuanto por lo que propone. De algún modo superadora de cuanto se viene diciendo sobre el tema (Menin y Temporetti, 2005, p. 17).

Desafortunadamente, esta compleja tarea de escritura de investigación llega a convertirse en una tarea desalentadora para los investigadores en formación (Paré, 2017; 2019) pues, independientemente de su desempeño académico en las materias y seminarios que conforman el plan de estudios, para hacerse merecedores del título deben sustentar y defender su producto científico. Por ello, Paré (2019) advierte que la disertación es un reto retórico, lingüístico, intelectual, emocional e incluso psicológico, lo que provoca estados de ansiedad y angustia en los tesistas, y en sus directores o supervisores (Carter y Kumar, 2017).

En los estudios de posgrado en México la conclusión del documento recepcional sigue siendo uno de los principales obstáculos para la titulación. Para dar una idea de la problemática, se trae aquí el análisis de Esquivel-Becerril y colaboradores (2018), quienes trabajaron las cifras que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) brindaba sobre la situación de los programas de posgrado en México. Para las maestrías y doctorados de todo el país, en 2017 se contaba con los siguientes índices (tabla 1).

Tabla 1

Relación entre matrícula, ingreso y titulación de los programas de posgrado en México. Ciclo académico 2016-2017

Nivel	Matrícula	Egresados	Titulados
Maestría	239,396	87, 772 (36.7%)	63, 567 (72.4% de Egresados) (26.5% de la Matrícula)
Doctorado	39,440	9,268 (23.5%)	6,677 (72% Egresados) (17% de la Matrícula)

Nota: Elaboración a partir de Esquivel-Becerril et al. (2018) con base en el Anuario Estadístico de Educación Superior de la ANUIES Ciclo escolar 2017-2018.

En la tabla 1 puede constatarse que apenas una tercera parte de quienes ingresan a un posgrado lo concluyen, y resulta más bajo el porcentaje de quienes logran obtener el grado pues, si bien se observa un porcentaje mayor al 70% de titulados entre los egresados, al comparar con quienes inician los posgrados, apenas se titula una cuarta parte en maestría, menos aún en doctorado.

Existe una gran variedad de factores sociales, económicos, administrativos e incluso de infraestructura física y tecnológica que afectan la vida estudiantil e impactan en la deserción y la falta de titulación (Abiddin e Ismail, 2011; Abreu-Hernández y De-la-Cruz-

Flores, 2015; Lozano-Blanco et al., 2024), sin embargo, diversos estudios han dado cuenta de que la redacción del producto científico con el que se debe concluir el posgrado conlleva un gran esfuerzo, convirtiéndose en una de las principales causas del fracaso (Aitchison y Lee, 2006; Aitchison y Guerin, 2014; Carlino, 2005; Choix-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Menin y Temporetti, 2005).

En este ensayo se comparten las reflexiones sobre las exigencias de la formación investigativa de las y los estudiantes de posgrado, y cómo esa formación incluye el desarrollo de una nueva manera de escritura: la escritura de investigación.

El objetivo principal del presente ensayo es convocar a repensar el papel que juega el desarrollo de la escritura de investigación en la formación de investigadores a fin de tomar conciencia de la necesidad de buscar mejores maneras de acompañamiento para atender dicho desarrollo en los programas de posgrado. Para sustentar esas reflexiones, se acude primeramente a la revisión de las características de esta escritura de investigación considerando su función de transformación del conocimiento desde el modelo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992). En esa revisión, se parte de la idea de que la nueva alfabetización requerida en la construcción y redacción tanto de la tesis de (post)grado como de otros productos científicos, es diferente de la que se ha experimentado en la educación previa al nivel de posgrado. Por ello, la exposición en el presente ensayo recurre a la comparación de esa escritura de investigación con la escritura *de reporte*, enseñada en la escolarización media y superior, con el fin de cuestionar cómo los estudiantes de posgrado no han sido preparados para la escritura que necesitan en los más altos niveles académicos (Aitchinson y Lee, 2006; Scardamalia y Bereiter, 1992; Menin y Temporetti, 2005; Terán-Gallardo, 2011), así como de argumentar a favor del compromiso de desarrollar y fortalecer ese proceso escritural. En la última sección del ensayo, se discuten críticamente tres de las principales estrategias que se han implementado en los contextos académicos de las instituciones de educación superior para acompañar el desarrollo de esta escritura de investigación en nivel posgrado. Para este propósito, se abordan tanto formas individuales, como la tradicional dirección de tesis (Abiddin y Ismail, 2011; Fresán-Orozco, 2002; Ismail et al., 2014; Mancovsky, 2016; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023; Ochoa-Sierra y Moreno-Mosquera, 2019), como dispositivos didácticos grupales, centrándose en los talleres y grupos de escritura (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Difabio-de-Anglat, 2017; 2019; Colombo y Álvarez, 2021; Corcelles-Seuba et al., 2013; García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024; Guerin y Aitchison, 2018). Finalmente, a manera de conclusión, se puntualizan las principales ideas discutidas en el presente ensayo.

DOS COMPROMISOS DE LOS POSGRADOS: FORMAR INVESTIGADORES Y FORMAR ESCRITORES CIENTÍFICOS

En los planes de estudio de los programas de posgrado es común encontrar espacios curriculares explícitamente dedicados a la formación metodológica, en los que se revisan cuestiones teóricas y prácticas para la construcción del protocolo de investigación. Estos espacios aparecen identificados como seminarios y talleres de investigación o de metodología, y se extienden a lo largo del programa. En ellos se va trabajando el planteamiento del

problema, el diseño experimental o de intervención en proyectos de tipo más controlado; el diseño de recogida de datos o de observaciones más ecológicas, así como la implementación del diseño metodológico; el registro de los resultados, su análisis cuantitativo o cualitativo, y el reporte de los hallazgos. Esta preocupación por desarrollar la identidad investigadora en quienes ingresan en un posgrado, está presente independientemente del área de conocimiento en el que se inserte el programa, incluso en el nivel más alto. Por ejemplo, tanto en el Doctorado en Ciencias Biológicas (<https://fcn.uaq.mx/index.php/programas/posgrados/dcb/programa>) como en el Doctorado de Lingüística (<https://fl.uaq.mx/index.php/dl-mapa-curricular>) de la Universidad Autónoma de Querétaro –institución pública de educación superior–, se cuenta con Seminarios de Investigación en cada uno de los ocho semestres que conforman sus planes de estudio.

La conciencia de tener que preparar a los tesisistas de maestría y doctorado en un modelo metodológico hace que no sea extraño que esos seminarios o talleres estén integrados en la malla curricular, y la tarea de concebir contenidos progresivos en esos espacios curriculares tampoco es complicada.

Mancovsky y Colombo (2022) advierten que el proceso por el cual maestrandos y doctorandos se vuelven autores de textos científicos derivados de su proyecto de tesis se convierte en una genuina experiencia formativa (Larrosa, 2009; Menin y Temporetti, 2005), ya que deben asumirse “como creadores de saberes nuevos, rigurosos y sistemáticos” (Mancovsky y Colombo, 2022, p. 106). Los investigadores en formación tienen que avanzar hacia la autonomía intelectual a través de desarrollar una identidad autoral e investigativa (Castelló, 2022a). Esa identidad se construye por las relaciones personales y culturales propias de la disciplina en la que se ubica el posgrado en cuestión, es decir, se adquieren valores, formas de ser y hacer particulares de un área de conocimiento específica y de su respectiva organización disciplinar.

Para estas consideraciones sobre el desarrollo de la identidad investigativa, sirve como ejemplo lo que se explicita para la Maestría en Antropología de la Universidad Iberoamericana –institución privada–, en su página web:

Combina actividades en aula y campo, genera espacios de enseñanza, trabajo individual, discusión colegiada y supervisión tutorial, propiciando un proceso de enseñanza–aprendizaje que favorece la reflexión y discusión académica tanto en el aula como en el campo. Brinda a los alumnos una formación sólida en investigación y análisis crítico y les ofrece trayectorias de desarrollo profesional flexibles que les permiten profundizar en sus áreas de interés (<https://posgrados.ibero.mx/maestria/maestria-en-antropologia-social>).

Además, su plan de estudios también incluye seminarios de investigación junto con materias destinadas al trabajo de campo.

En contraste con la presencia de dispositivos didácticos para atender la formación investigativa y la preocupación por desarrollar en los estudiantes de posgrado una identidad investigativa (Castelló, 2022a; 2022b), a partir de un fuerte acompañamiento en cuestiones metodológicas y prácticas de investigación propias para el área de conocimiento en que se ubican los distintos posgrados, la atención al proceso de alfabetización en la escritura de investigación no parece contar con los mismos recursos pedagógicos y didác-

ticos. En la mayoría de los programas de posgrado parece ignorarse que para la formación de la identidad investigativa es necesario también el desarrollo de una escritura distinta a la aprendida a lo largo de la trayectoria académica previa (Carlino, 2005; Castelló, 2022a; 2022b; Paré, 2017; 2019; Scardamalia y Bereiter, 1992; Scardamalia et al., 1984).

La escritura desarrollada en los niveles escolares básicos, y reforzada en la educación media y niveles universitarios de licenciaturas e ingenierías, consiste en una producción escritural *de reporte*, en la que se comunica lo comprendido en la lectura de textos y lo aprendido de otros autores; esto es, “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto es lo que Johns y Swales (2002) consideran *opening perspectives* en la literacidad y las prácticas disciplinarias.

En este proceso de escritura, el contenido se construye a partir de un tópico expuesto en un género textual conocido, como los típicos reportes de lectura, síntesis o resúmenes, acaso ensayos o textos de opinión personal. Para dar cuenta de este tipo de producción, Scardamalia y distintos colaboradores (Scardamalia y Bereiter, 1992; Scardamalia et al., 1984) han propuesto un modelo explicativo de la producción textual basada en el reporte.

Dicho modelo consiste de cuatro pasos explicados en la tabla 2 y esquematizados en la figura 1.

Tabla 2

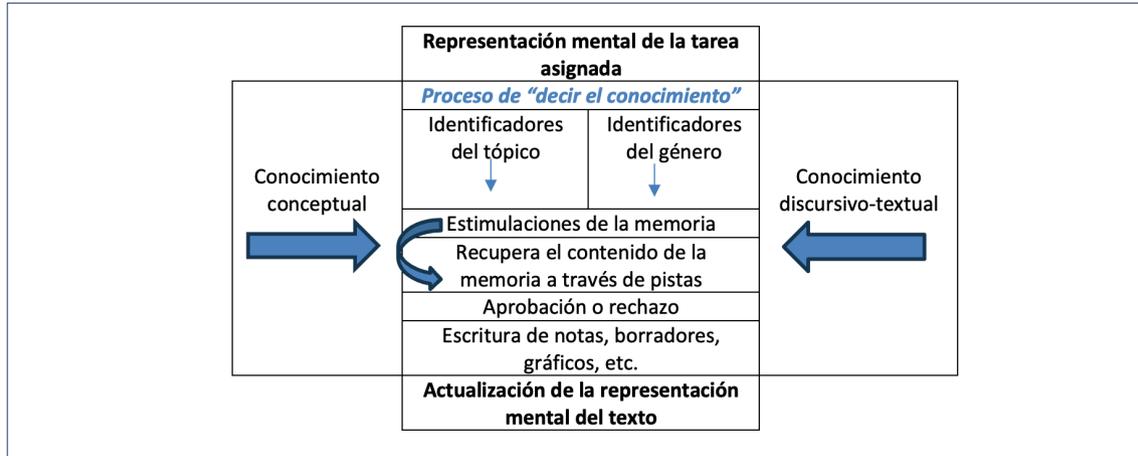
Fases del proceso de la escritura de reporte

Paso	Acción
1°	El autor debe construir una representación de lo que se le ha solicitado que escriba.
2°	A partir de esa representación, intenta localizar los identificadores del tópico y del género textual que se le ha exigido producir.
3°	Una vez localizados los identificadores, se espera que el autor recuerde conceptos asociados, ya sea porque los ha aprendido antes, ya sea porque los ha leído en el texto que está reportando, en un proceso de activación propagadora que favorece el acceso memorístico y la elaboración de información más afín al contexto en el cual y para el que está escribiendo.
4°	De esta manera los identificadores, tanto del tópico como del género textual, se convierten en estímulos para activar el contenido de las primeras frases de escritura; y éstas a su vez, desencadenan asociaciones tanto de tema como de la estructura textual, recuperadas del conocimiento que quien escribe tiene sobre la manera en que se comunica la información a partir del género textual solicitado en la tarea de escritura.

Nota: elaboración propia, a partir de las explicaciones del modelo de Scardamalia y Bereiter (1992)

Scardamalia y Bereiter (1992) sostienen que este proceso pensar-decir se prolonga hasta que se agotan las ideas que vienen a la memoria sobre el tópico, o se completa la dimensión del texto exigido en la tarea.

Figura 1
Estructura del Modelo “decir del conocimiento”



Nota: adaptación de lo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992)

A diferencia de esa escritura de reporte, la escritura de investigación exige la transformación del conocimiento proveniente del encuentro con otros autores y de su propia experiencia investigativa en un nuevo conocimiento (Bitchener, 2018; Castelló, 2022a; 2022b; Paré, 2014; 2019; Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto último coincide con lo que Johns y Swales (2002) identifican como *closing perspectives*, en cuanto a que se trata del cierre de la vida de estudiante con la escritura de la tesis o de otros productos científicos, dado que con éstos demostrará su capacidad como investigador y le harán merecedor del grado de maestro o doctor.

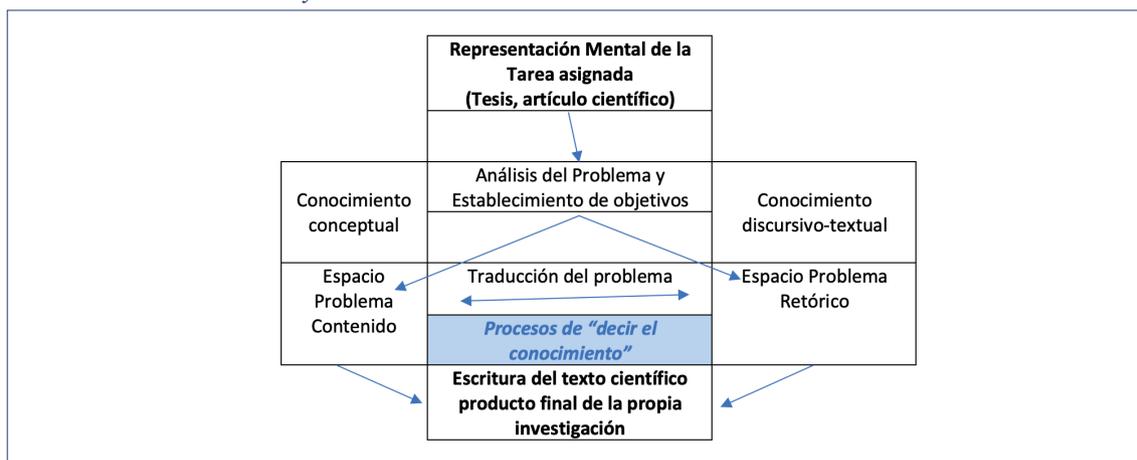
La tesis de (post)grado o los artículos de investigación para titulación tienen como base el proyecto de investigación que fue planteado, ejecutado y analizado a lo largo del programa de posgrado, y cuyos resultados, fundamentados teóricamente y discutidos a partir de los hallazgos de otras investigaciones, se plasman por escrito junto con las correspondientes conclusiones, a fin de brindar nuevo conocimiento sobre el fenómeno estudiado. El documento final puede tener diversos formatos, pero es muy extendido el uso de la estructura identificada como *IMRD*: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, más un capítulo de revisión de estado de la cuestión a través de una compilación bibliográfica de estudios antecedente sobre el tema (Johns y Swales, 2002; Paré, 2017; 2019). En el *Manual de Tesis y Trabajos de Investigación* de la Universidad La Salle, campus Victoria, Tamaulipas, publicado en 2016 (Universidad La Salle, 2016), se brinda la siguiente definición:

La tesis es un documento académico cuyo propósito se centra en la contribución al conocimiento y/o aportar soluciones innovadoras a problemáticas específicas en una disciplina científica en particular, lo cual se traduce en un trabajo de investigación original que sigue una rigurosidad metodológica. De las características anteriores se desprende la importancia de dicho documento para una de las tareas sustantivas de las instituciones de educación superior: generar y aplicar el conocimiento (p. 3).

Sobre estas exigencias, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) también advierte a sus estudiantes de las implicaciones del trabajo de tesis. Para esto, comparte en la página web de su Centro para el Aprendizaje de la Escritura y Pensamiento Crítico (<https://www.udlap.mx/centrodeescritura/generosEscritos.aspx#tesis>) un documento de apoyo para entender lo que es la tesis, el cual ha sido elaborado con base en la revisión de fuentes que desde finales del siglo pasado han descrito este tipo de género textual. De esta manera, define la tesis como un documento recepcional, caracterizado por su aportación de conocimiento e información novedosa acerca de un tema específico, cuyo propósito recae en la comprobación de un planteamiento previo a la intención de solucionar un problema a través de procedimientos de investigación. A dicha comprobación se suma la reflexión sobre el tópico específico de la disciplina, basada en la revisión del estado actual del estudio sobre el tema elegido, utilizando la información antecedente con el propósito de comprobar los hallazgos del novel investigador. A nivel institucional, la tesis es el trabajo académico escrito que permite demostrar ante un grupo de especialistas, quienes fungen como sinodales, que el sustentante está listo para recibir el título al que aspira (Sabino, 1994) porque su trabajo significa un aporte científico. Como ya se ha mencionado anteriormente, esta visión de la tesis de grado está dada desde la perspectiva de cierre de la formación académica (Johns y Swales, 2002).

Por estas características e implicaciones, la tesis de (post)grado es reconocida como un documento científico para cuya realización se debe estar “alfabetizado” en la escritura de investigación (*Research writing*, según Carter y Laurs, 2018; Bitchener, 2018; Castelló, 2022a; 2022b), o también conocida como escritura académica en el posgrado (Kumar y Stracke, 2007; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023). Si bien se trata de un proceso de composición escritural mucho más maduro que el de la escritura de reporte, pues involucra la transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), no es independiente del desarrollado en la escolarización. Es un proceso de escritura más complejo, dirigido a la solución de problemas. De ahí que estén implicados dos tipos de espacios-problema (Scardamalia et al., 1984): uno de contenido y otro retórico. Obsérvese la diagramación presentada en la figura 2.

Figura 2
Estructura del modelo “transformar el conocimiento”



Nota: adaptación de lo propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992)

Dentro de lo que se considera el espacio-problema de contenido, están por un lado los estados de conocimiento, caracterizados por las creencias, y por otro lado, están las operaciones mentales, como las deducciones o las hipótesis que llevan de un estado de creencia a otro.

En el espacio-problema retórico, los estados de conocimiento consisten en las múltiples representaciones del texto, mientras que las operaciones son las relaciones entre el texto y los objetivos subordinados al tipo textual específico.

En este segundo modelo de escritura, la retórica no atiende en sí el contenido conceptual del discurso, más bien se enfoca en las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y la actitud del autor.

De acuerdo con este modelo de “transformar el conocimiento”, el desarrollo de la escritura de investigación requiere saber operar dentro del espacio de contenido y manejar el espacio retórico para lograr los objetivos discursivos en la elaboración de un documento científico. En el espacio de contenido, las operaciones ejecutadas pueden generar cambios en las creencias originales del autor o pueden provocar nuevas conexiones y/o modificaciones en los conceptos para futuros estudios (Terán-Gallardo, 2011). En el espacio retórico se han reportado grandes dificultades para noveles escritores de investigación (Hyland, 2011; Lonka et al., 2014; 2002; Lovera-Falcón y Uribe-Gajardo, 2017), ya que conseguir que una afirmación sea convincente para la comunidad académica requiere de una redacción en la que sea clara y coherente la explicitación de los motivos de una creencia, la ejemplificación de los conceptos, la descripción puntual de los pasos intermedios en la cadena de razonamiento y la argumentación en contra de otra creencia (Swales, 2016).

Con todo lo hasta aquí expuesto, se espera haber demostrado que la formación como investigadores en una maestría o en un doctorado exige múltiples aprendizajes disciplinares, no sólo relacionados con los enfoques metodológicos para llevar a cabo la investigación, sino también los relativos a la escritura del ámbito para el cual los tesisistas se están perfilando (Castelló, 2022a; 2022b; Mancovsky y Colombo, 2022). El compromiso en los programas de posgrado es doble, ya que no solo se trata de formar investigadores sino también escritores científicos.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE INVESTIGACIÓN

Moreno-Mosquera y Soares-Sito enfatizan la urgencia de desmitificar la escritura de investigación para “convertirla en un objeto de estudio aprendible y enseñable en el currículo de posgrado” (2023, p. 165), y esto será posible si los contextos académicos en los que se imparten programas de posgrado entienden la complejidad del desarrollo de la escritura de investigación por parte de quienes se están formando como investigadores a fin de asumir la responsabilidad que se tiene en cuanto al desarrollo de esta nueva alfabetización dentro de los planes curriculares de estos altos niveles universitarios. Esta urgencia no es exclusiva de México, pues las dificultades para concluir la tesis de grado o la publicación de artículos científicos se presenta en instituciones de educación superior de

otros países latinoamericanos (Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Lovera-Falcón y Uribe-Gajardo, 2017; Luchilo, 2010) y de otras partes del mundo (Aitchison y Guerin, 2014; Aitchison y Lee, 2006; Lonka et al., 2014; Lovat et al, 2002).

Por ahora, se cuenta con importantes estrategias de acompañamiento del desarrollo de dicha escritura de investigación (Chois-Lenis et al., 2020). Algunas de esas estrategias tienen más tradición, como el caso de la dirección o asesoría de tesis, nacida prácticamente en el origen de los doctorados (Fresán-Orozco, 2002; Kumar y Stracke, 2007; Mancovsky, 2016; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023). Quien dirige una tesis, asesora y orienta a alguien que se volverá su colega investigador dentro de un campo disciplinar específico, en un contexto académico en el que se pasa de una etapa de formación –la duración del plan de estudios– a un futuro de colaboración e integración para la sistemática generación de conocimiento (Kamler y Thomson, 2014). Por ello, en esa dirección de tesis, institucionalizada a través de una asignación oficial y marcada por una relación jerárquica entre una persona experta y una novata, se debe incluir el acompañamiento metodológico, conceptual y también procedimental de la producción de textos científicos (Ismail et al., 2024). En este sentido, la guía en la producción escrita de textos científicos, como ponencias, artículos de investigación y de la propia tesis de (post)grado tiene que estar incluida conscientemente en las estrategias pedagógicas de quien está a cargo de la dirección de tesis. Bajo esta mirada, dicha dirección tendría que extender su horizonte; no únicamente considerar el hecho de que al finalizar el programa de posgrado, se sustentará la suficiencia investigativa con la presentación de la tesis, sino que el desarrollo de la competencia para escribir textos científicos diversos forma parte de la preparación integral de los futuros investigadores. En las últimas décadas, se ha instituido la figura de Comité Tutorial o Doctoral con el propósito de fortalecer la asesoría a través de la inclusión de más personas expertas dirigiendo el trabajo del tesista; sin embargo, en este acompañamiento cooperativo entre director y tutores, la preocupación sigue centrada en la formación metodológica, no tanto en el avance de los borradores, porque se ignora la necesidad de incorporar a esa asesoría y supervisión el proceso escritural. Suele ser común que las revisiones de la redacción de la tesis o de otros productos para la titulación se brinden hasta que el tesista entrega la que considera como versión final, generando un conflicto en la culminación de los posgrados, ya que es frecuente que el novel autor se frustre con el número de correcciones que se le exige realizar en su documento escrito, y acabe por desertar del proceso para la obtención de grado (Carlino, 2008).

Ante este problema, Carter y Kumar (2017) han dado pistas interesantes acerca de lo que sucede en la relación director(a) de tesis/tesista. En dicha relación académica se tienen dos objetivos: terminar en tiempo una tesis de (post)grado sólida y formar un nuevo investigador independiente y capaz de escribir con claridad sobre su investigación dentro de un marco epistemológico determinado. En la revisión de los borradores se deben considerar ambos objetivos (Ismail et al., 2014). No obstante, la presión por concluir el documento de tesis a tiempo provoca que se deje de lado el desarrollo integral de quien se está formando como investigador y la retroalimentación que brindan directores y supervisores termina en tensión emocional, desmotivando a los estudiantes en su proceso escritural y confundiendo a los directores en cuanto al rigor de sus comentarios.

Otra situación que se ha reportado constantemente en la experiencia de escribir la tesis, es la sensación de soledad que experimenta el tesista debida a la distancia jerárquica que existe entre él y quienes le están dirigiendo. La escritura en solitario se agrava cuando quienes están encargados de dirigir y supervisar la elaboración de la tesis asumen que el estudiante de posgrado ya debería estar listo para enfrentar la escritura de investigación. El fracaso se justifica a partir de las “carencias” del estudiantado que “arrastra” desde su formación anterior al posgrado.

Así, desafortunadamente, en muchos programas de posgrado se sigue ignorando el desarrollo de la escritura de investigación como parte del plan formativo. De ahí la importancia de reconocer la necesidad de crear espacios de encuentro e intercambio de escritura académica y científica, de maneras más cooperativas e incluso colaborativas (Mancovsky, 2016), más allá de la dirección y asesoría de tesis o los seminarios de metodología e investigación incluidos en las mallas curriculares. Esas maneras de acompañamiento pueden ser más flexibles y solidarias con las y los aprendices de la escritura de investigación, incluso apuntar a la autonomía autoral, permitiendo espacios académicos más empáticos para quienes se están formando como investigadores. Estos espacios de intercambio de escritura pueden resultar en dispositivos de acompañamiento de la escritura de investigación complementarios a la típica dirección o asesoría individualizada (Carlino, 2008). Aquí se toma el concepto de “dispositivo” presentado por Mancovsky (2016) y Mancovsky y Colombo (2022), quienes los definen como organizaciones de prácticas, medios y recursos que asientan las condiciones para que diversos actores, participando en situaciones concretas, logren propósitos determinados por una tarea que deben sacar adelante de manera conjunta. Tal es el caso de los talleres de producción o grupos de escritura de tesis (Álvarez y Colombo, 2021; Chois-Lenis et al., 2020; Ochoa-Sierra y Moreno-Mosquera, 2019).

Estos dispositivos comparten con la estrategia de asesoría directa e individual la dinámica de revisión de borradores, pero incorporan la posibilidad de que más personas, con diferentes niveles de experiencia, lleven a cabo esa revisión, rompiendo con la tensión jerárquica de la relación director-tesista y sorteando la soledad de la escritura de tesis (Álvarez y Colombo, 2021; Colombo y Álvarez, 2021).

En el caso de los talleres de escritura, se emula la dinámica e interacción de un taller artesanal, en el que se cuenta con el liderazgo de un escritor o una escritora científica, con amplia trayectoria en generación de textos científicos, y quien coordina el trabajo de los talleristas: un trabajo individual que en momentos se expone ante el resto del conjunto de aprendices y se recibe realimentación tanto del maestro del taller como de sus pares (Álvarez y Colombo, 2021; Álvarez y Difabio-de-Anglat, 2017, 2019; Arancibia-Gutiérrez et al., 2019; Colombo y Álvarez, 2021; Corcelles et al., 2013). En la socialización de esos avances se va fortaleciendo la identidad autoral y la pertenencia a un ámbito disciplinar. Estos talleres no sustituyen la tradicionalmente establecida dirección de tesis; más bien aparecen como apoyos curriculares o extracurriculares a los programas de posgrado. Incluso, en varias universidades se han creado Centros de Escritura en los que se ofertan estos tipos de talleres.

Los dispositivos de acompañamiento de la escritura de investigación más flexibles y menos institucionalizados han sido identificados como Círculos de Escritura de Tesis (Aitchinson, 2003). Se trata de grupos de escritura en los que se reúnen tesistas de posgra-

do, maestría y/o doctorado -incluso pueden participar tesistas de nivel licenciatura- para intercambiar sus borradores de tesis y de otros textos científicos. Mediante la revisión entre pares, se comentan diversos aspectos de la producción escrita de sus compañeros y compañeras. A través de la lectura crítica de los borradores, identifican aciertos y áreas de oportunidad en la escritura de sus pares, y ello, a su vez, les permite tomar conciencia sobre lo que sucede en su propia escritura. La dinámica de interacción dentro de estos grupos de escritura es de naturaleza horizontal, pues son las y los pares de investigadores en formación quienes llevan a cabo la revisión de los avances de la producción escrita.

En muchos casos, estos Círculos de Escritura están acompañados por especialistas con experiencia en la escritura de investigación, quienes se encargan de implementar el Círculo, organizar sus actividades, darle seguimiento y apoyar en la toma de conciencia de las exigencias lingüísticas, discursivas y estilísticas de los textos científicos. Cuando los círculos alargan su duración, van madurando en la interacción entre pares y pueden hacerse cargo de su propia organización (Aitchinson y Guerin, 2014; Alarcón Neve y García Mejía, 2022, 2024; García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024; Guerin y Aitchinson, 2018; Paré, 2014).

Al igual que se ha señalado sobre los talleres de escritura, la implementación de los Círculos de Escritura de Tesis no puede ni debe sustituir la dirección y supervisión de especialistas en el campo disciplinar en el que se están formando las y los investigadores. Se trata más bien de un dispositivo complementario (Carlino, 2008) del que se han reportado muchos beneficios; por ejemplo, el trabajo de revisión entre pares potencia un aprendizaje sobre la escritura basado en la reflexión de lo que observan en la producción de sus pares que les lleva a reconocer lo que hacen en su propio proceso escritural (Guerin y Aitchison, 2023; Kumar y Aitchison, 2018). Asimismo, saber que otras personas se enfrentan a los mismos retos genera auto-empatía, lo que ayuda a bajar el estrés y la frustración. Además, en estos grupos de escritura de tesis se teje una red de apoyo emocional y social que ayuda a enfrentar de mejor manera la abrumante tarea de escribir la tesis, contrarrestando el sentimiento de soledad tan común entre los tesistas de posgrado (Alarcón-Neve y García-Mejía, 2022; 2024; García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024; Guerin y Aitchison, 2023).

CONCLUSIONES

Es importante recordar que el objetivo principal del presente ensayo ha sido invitar a reconsiderar el papel que tiene el desarrollo de la escritura de investigación en la formación de investigadores con el propósito de animar a buscar mejores maneras de acompañar la escritura de investigación en los programas de posgrado. Para ello, se han expuesto las diversas razones del porqué los tesistas que ingresan a un posgrado se enfrentan a un gran desafío. Se ha enfatizado que quienes estudian un posgrado deben aprender y dominar una producción escrita en la que se socializan respuestas a preguntas científicas previamente planteadas en un protocolo de investigación, y para lograr esa tarea necesitan dar cuenta por escrito de los estudios antecedentes sobre el problema que se ha abordado en el proyecto de investigación. Los tesistas, como investigadores en formación, requieren aprender a plantear el objeto de su estudio sustentado en un marco teórico presentado a través de citas directas o indirectas, provenientes de diversas fuentes teóricas y metodoló-

gicas. En esos documentos científicos que aprenden a elaborar se plasman las evidencias de los resultados con los que se responden las preguntas de partida, con base en el propio razonamiento y la gestación de nuevas explicaciones, lo que se vincula con la transformación del conocimiento. Estas implicaciones de la escritura de investigación (Carter y Laurs, 2018; Bitchener, 2018) derivan en un alto nivel de complejidad sintáctica y dominio léxico-semántico, pero también en complejidad pragmática y estilística asociada a las exigencias de los textos científicos, por lo que es necesario establecer estrategias efectivas de acompañamiento para quienes intentan escribir la tesis de (post)grado u otros productos de la misma índole (ponencias, artículos) con los que demostrarán su capacidad investigadora (Aitchison, 2003; Aitchison y Lee, 2006; Bitchener, 2018; Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Mancovsky y Colombo, 2022; Moreno-Mosquera y Soares-Sito, 2023; Paré, 2014; Scardamalia y Bereiter, 1992).

La problemática del desarrollo de la escritura de investigación ha sido observada en instituciones de educación superior de países latinoamericanos (Chois-Lenis y Jaramillo-Echeverri, 2016; Colombo y Carlino, 2015; Lovera-Falcón y Uribe-Gajardo, 2017; Luchilo, 2010), y por ello, lo que se ha reportado al respecto se siente cercano a lo que sucede en México (García-Mejía y Alarcón-Neve, 2024). Sin embargo, en este ensayo se han citado diversos estudios que han constatado la misma dificultad en programas de posgrado de otras partes del mundo (Aitchison y Guerin, 2014; Lonka et al., 2014; Lovat et al, 2002). Por eso, quienes nos dedicamos a formar investigadores debemos continuar la búsqueda de mejores formas de guiarles. La toma de conciencia sobre la complejidad de la “alfabetización” en la escritura de investigación es un primer paso para diseñar estrategias pedagógicas y dispositivos didácticos que ayuden a esa tarea de formación en la escritura de investigación y no solo en la formación metodológica. En la última sección del presente ensayo se revisaron tres estrategias de apoyo en el desarrollo de la escritura de la tesis, incluso de otros textos científicos: la tradicional dirección/supervisión de tesis, los talleres de escritura y los círculos de escritura de tesis. Estas estrategias no son excluyentes. Si se complementa la típica dirección individualizada de tesis con la implementación de otros dispositivos, como los talleres o grupos de escritura, se pueden hallar maneras más favorables para el desarrollo de la escritura de investigación en los posgrados. En estos dispositivos se encuentran espacios de interacción en los que los estudiantes de posgrado pueden tejer redes de apoyo que no sólo les sirvan para sacar adelante la escritura de la tesis, sino también para sobrevivir a la soledad que muchas veces conlleva la empresa de realizar un posgrado y obtener su correspondiente título.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Karina-Paola García-Mejía: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Software; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Luisa-Josefina Alarcón-Neve: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

REFERENCIAS

- Abiddin, N. Z., & Ismail, A. (2011). Attrition and completion issues in postgraduate studies for student development. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 15-29. https://www.irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/2_NZB-1.15015009.pdf
- Abreu-Hernández, L. F., & De-la-Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento?. *Perfiles educativos*, 37(147), 162-182. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100010&lng=es&tlng=es
- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. En C. Aitchison, & C. Guerin (eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 3-17). Routledge.
- Alarcón-Neve, L. J., & García-Mejía, K. P. (2022). Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación. *Revisa Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 693-722. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300693
- Alarcón-Neve, L. J., & García-Mejía, K. P. (2024). Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis. *Zona Próxima*, 40, 92-117 <https://doi.org/10.14482/zp.40.417.258>
- Álvarez, G., & Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1-15. <https://www.doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, G., & Difabio-de-Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, 39(155), 51-67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100051&script=sci_abstract
- Álvarez, G., & Difabio-de-Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://www.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Arancibia-Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M., & Correa-Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(100), 242-264. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (1 de mayo de 2025). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <https://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bitchener, J. (2018). The relationship between reading, thinking and writing the literature review component of a doctoral confirmation proposal. En S. Carter, & D. Laurs (eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors*, 9-16. Routledge.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (8-9 de septiembre de 2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. (Conferencia). *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior*. REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>
- Carter, S., & Kumar, V. (2017). "Ignoring me is part of learning": Supervisory feedback on doctoral writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 68-75. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104>
- Carter, S., & Laurs, D. (2018). Introduction: opening the books on research writing feedback. En S. Carter, & D. Laurs (eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors*. Routledge.
- Castelló, M. (2022a). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Literatura y Lingüística*, 46, 29-59. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000200029
- Castelló, M. (2022b). Research writing, what do we know and how to move forward. En M. Gustafsson, & A. Eriksson (eds.), *Academic writing at intersections-Interdisciplinarity, genre hybridization, multilingualism, digitalization, and interculturality (EATAW)*, 89-122. WAC: Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/eataw2019/chapter4.pdf>
- Chois-Lenis, P. M., Guerrero-Jiménez, H. I., & Brambilia-Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en Posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. https://www.researchgate.net/publication/341272620_Una_mirada_analitica_a_la_ensenanza_de_la_escritura_en_posgrado_revision_de_practicas_documentadas_en_Latinoamerica_536_Ikala
- Chois-Lenis, P. M., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Corcelles-Seuba, M., Cano-Ortiz, M., Bañales-Gaz, G., & Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. <https://www.doi.org/10.4995/redu.2013.5593>
- Esquivel-Becerril, D. R., Reyes-García, J. M., & Reyes-García, J. I. (3-5 de octubre de 2018). Los estudios de posgrado y la situación actual en México. *XXII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Información*. UNAM-ANFECA. <https://repositorios.fca.unam.mx/investigacion/memorias/2018/7.06.pdf>
- Fresán-Orozco, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de Educación Superior*, 124, 103-122. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf

- García-Mejía, K. P., & Alarcón-Neve, L. J. (2024). El desafío de escribir la tesis de posgrado. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 120-137. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16444>
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2018). Peer writing groups. En S. Carter, & D. Laurs, (eds.), *Developing research writing. A handbook for supervisors and advisors* (pp. 51-55). Routledge.
- Guerin, C., & Aitchison, C. (2023). Finding confidence in writing: doctoral writing groups. En D. L. Elliot, S. S. E. Bengtson, & K. Guccione (eds.), *Developing researcher independence through the hidden curriculum* (pp. 147-156). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42875-3_13
- Godínez-López, A. C. (2023). *Matricula de posgrado en México 2024: un análisis de tres programas de posgrado ofertados por instituciones públicas y privadas*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. UDEG. https://www.researchgate.net/publication/379147981_Matricula_de_posgrado_en_Mexico_2024_un_analisis_de_tres_programas_de_posgrado_ofertados_por_instituciones_publicas_y_privadas
- Hyland, K. (2011). The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *Journal of English for Specific Purposes*, 30, 286-297. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.04.004>
- Ismail, A., Abiddin, N. Z., Hassan, R., & Ro'is, I. (2014). The profound of students' supervision practice in higher education to enhance student development. *Higher Education Studies*, 4(4), 1-6. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p1>
- Johns, A. M., & Swales, J. M. (2002). Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00003-6)
- Kamler, B., & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813639>
- Kumar, V., & Aitchison, C. (2018). Peer facilitated writing groups: A programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 360-373. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Lovat, T., Holbrook, A., Bourke, S., Dally, K., & Hazel, G. (2002). Examiner comment on theses that have been revised and resubmitted. *AARE Conference, Brisbane*, 1-23. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/lov02282.pdf>
- Lovera-Falcón, P., & Uribe-Gajardo, F. (2017). Hacia una didáctica crítico reflexiva en la enseñanza de la escritura en educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 91-108. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49253>

- Lozano-Blasco, R., Romero-González, B., & Soto-Sánchez, A. (2024). “¿Cómo sobrevivir al doctorado? Un meta-análisis del éxito en doctorandos. *Educación XX1*, 27(1), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36566>
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas. En L. Luchilo (ed.), *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*, 13-31. Eudeba. https://www.researchgate.net/publication/262711132_Apoyo_a_programas_de_posgrado
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación de la universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(9), 29-42. <https://doi.org/10.30972/riie.092389>
- Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis?. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Menin, O., & Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mollis, M. (2010). Imágenes de Posgrados: entre la Academia y el Mercado y la Integración regional. En M. Mollis, J. Núñez-Jover, & C. García Guadilla (eds.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*, 13-56. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/1067/3/krostch.pdf>
- Moreno-Mosquera, E., & Soares-Sito, L. R. (2023). Escribir en el posgrado: el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a). En A. Sánchez-Aguilar (coord.), *Lectura y escritura académicas. Experiencias de acompañamiento en la Universidad* (pp. 161-207). ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://rei.iteso.mx/items/e52e7c65-f57e-406b-9a03-22d6622b8cb6>
- Ochoa-Sierra, L., & Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://www.doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Paré, A. (2014). Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives. En C. Aitchison, & C. Guerin (eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 18-29). Routledge.
- Paré, A. (2017). Re-thinking the dissertation and doctoral supervision / Reflexiones sobre la tesis doctoral y su supervisión. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 407-428, <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341102>
- Paré, A. (2019). Re-writing the doctorate: new contexts, identities, and genres. *Journal of Second Language Writing*, 43, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.08.004>
- Piñero-Martín, M. L., Esteban-Rivera, E. R., Rojas-Cotrino, A. R., & Callupe-Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29066223009>
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Panapo. <http://www.hechohistorico.com.ar/Archivos/Varios/Como%20hacer%20una%20Tesis%20-%20Carlos%20Sabino.pdf>

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43–64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173–190. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación SECIHTI. (1 de mayo de 2025). *Portal de Consultas del Sistema Nacional de Posgrados (SNI)*. <https://secihti.mx/consultas-snp>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (1 de octubre de 2024). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior SIIES (1 de mayo de 2025). *Estadística sobre la Educación Superior en México*. <https://www.sii.es.unam.mx/nacional.php>
- Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp*, 69. <https://doi.org/10.4000/asp.4774>
- Terán-Gallardo, O. (2011). Nivel de experticia del escritor y su relación con la calidad en la producción de textos escritos en estudiantes y profesores universitarios. *Revista de Psicología*, 1(1), 19-33. <https://repositorio.uvm.cl/items/3ec6c513-88fd-46d1-a95d-46683b0b78ff>
- Universidad La Salle. (2016). Manual de Tesis y Trabajos de Investigación. Universidad La Salle, Campus Victoria, Tamaulipas. https://www.lasallevictoria.edu.mx/descargas/alumnos/Manual_de_Tesis_y_Trabajos_de_Inv.pdf



Inclusión y cultura de paz en la universidad: percepciones de estudiantes en contexto de violencia delictiva

Inclusion and culture of peace at university: student perceptions in the context of criminal violence

Briseda-Noemí Ramos-Ramírez; Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos

✉ **Briseda-Noemí Ramos-Ramírez**
 Universidad de Colima, México
<https://orcid.org/0000-0002-8564-4993>
bris_amos@uacol.mx

Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos
 Universidad de Colima, México
<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>
norma_marquez@uacol.mx

Recibido: 16 - 05 - 2025

Aceptado: 24 - 06 - 2025

Publicado: 27 - 06 - 2025

Cómo citar este texto:

Ramos-Ramírez, B. N., & Márquez-Cabellos, N. G. (2025). Inclusión y cultura de paz en la universidad: percepciones de estudiantes en contexto de violencia delictiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3454. <https://doi.org/10.21555/rpp.3454>

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada con estudiantes universitarios, cuyo objetivo fue analizar su percepción respecto a las prácticas institucionales que promueven una cultura de paz e inclusión en el contexto del entorno marcado por la violencia delictiva en el estado de Colima, México. El estudio se desarrolló con enfoque cualitativo de carácter exploratorio. Se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de datos, compuesto por once preguntas de opción múltiple y siete preguntas abiertas, validado mediante el juicio de tres expertos en la temática. La aplicación del cuestionario se realizó a una muestra aleatoria simple de 200 estudiantes de educación superior, pertenecientes a 20 programas de licenciatura. El marco teórico se sustenta en literatura especializada sobre inclusión educativa, cultura de paz y violencia delictiva, lo cual permite fundamentar la necesidad de promover prácticas de paz en instituciones educativas ubicadas en contextos sociales violentos. Los hallazgos evidencian cómo los es-

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



tudiantes conciben la cultura de paz y la inclusión en un entorno afectado por la violencia. Se observa que las experiencias del contexto social se reflejan en el ámbito académico, y se identifican tanto los aspectos positivos como las áreas de mejora en las acciones institucionales orientadas a fomentar estos valores. Asimismo, se analiza la forma en la que los estudiantes contribuyen a la cultura de paz e inclusión dentro del entorno escolar, en sus relaciones interpersonales y en el ámbito familiar.

Palabras clave: Cultura de paz; Educación superior; Inclusión; violencia.

Abstract

This article presents the results of a research study conducted with university students, whose objective was to analyze their perceptions of institutional practices that promote a culture of peace and inclusion in the context of an environment marked by criminal violence in the state of Colima, Mexico. The study was conducted using an exploratory qualitative approach. A questionnaire composed of eleven multiple-choice questions and seven open-ended questions was used as a data collection instrument, validated by the judgment of three experts on the subject. The questionnaire was administered to a simple random sample of 200 higher education students from 20 undergraduate programs. The theoretical framework is based on specialized literature on educational inclusion, a culture of peace, and criminal violence, which supports the need to promote peace practices in educational institutions located in violent social contexts. The findings reveal how students conceive of a culture of peace and inclusion in an environment affected by violence. It is observed that the experiences of the social context are reflected in the academic environment, and both positive aspects and areas for improvement are identified in institutional actions aimed at promoting these values. Likewise, the way in which students contribute to the culture of peace and inclusion within the school environment, in their interpersonal relationships, and in the family environment is analyzed.

Keywords: Culture of peace; Higher education; Inclusion; Violence.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo los conceptos de cultura de paz e inclusión han retomado mayor importancia con el propósito de construir sociedades más justas, equitativas y armónicas; su evolución refiere a los desafíos sociales, políticos y culturales derivados de la violencia, la desigualdad y exclusión. Comprender sus orígenes y el papel que desempeñan en el ámbito educativo permite apreciar su relevancia en la formación de ciudadanos comprometidos con el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica.

Por ello, es preciso señalar que el concepto de cultura de paz surge formalmente al término de la segunda guerra mundial. Organismos internacionales como la Organi-

zación de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se proponen promover iniciativas para prevenir futuros conflictos y fomentar valores como la tolerancia, el respeto y la no violencia. Por su parte la inclusión tiene sus raíces en la lucha por los derechos civiles, la equidad de género y la defensa de grupos históricamente marginados, como los pueblos indígenas, las minorías étnicas y culturales y las personas con discapacidad.

En la educación, ambos enfoques se han integrado de manera progresiva como parte de un esfuerzo por transformar las escuelas en espacios de aprendizaje que promuevan la paz e inclusión; su incorporación ha implicado cambios en la política educativa, la implementación de programas y metodologías, la adaptación de entornos educativos, entre otros aspectos, para garantizar una educación de calidad en condiciones de igualdad.

Como señala Cruz-Vadillo (2024) para lograr una cultura de paz se parte del ámbito educativo, y se fundamenta, en particular, en la educación inclusiva. Por ello, ambos conceptos se encuentran estrechamente vinculados a través de la educación y constituyen pilares fundamentales para la transformación social y educativa. Promoverlos permite formar generaciones que contribuyan a la construcción de un mundo más respetuoso, solidario y comprometido con la justicia social.

Desde esta perspectiva, la educación superior desempeña un papel clave en la formación de ciudadanos para que en el ejercicio de sus profesiones integren principios de inclusión y promuevan una cultura de paz en sus entornos. Sin embargo, no basta con que estos valores se establezcan en la política educativa; es necesario incorporarlos de manera transversal en los planes y programas de estudio, de modo que se arraiguen en la conciencia y práctica de los estudiantes y futuros profesionistas.

En contextos de conflicto, las instituciones de educación superior enfrentan un desafío aún mayor: promover el pensamiento inclusivo y comunitario mediante estrategias que favorezcan la inclusión y el trabajo con la comunidad. No obstante, resulta igualmente crucial conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre estas temáticas, identificar cómo interpretan las acciones institucionales en torno a la inclusión y la cultura de paz, y comprender qué prácticas consideran efectivas para fomentar estos principios.

Por ello, se plantea la necesidad de investigar estas percepciones como punto de partida para determinar qué aspectos institucionales deben fortalecerse, qué elementos deben incorporarse al proceso formativo y cómo mejorar el enfoque transversal de la inclusión y la cultura de paz en la educación superior.

En síntesis, el estudio realizado permite visibilizar el pensamiento de los estudiantes respecto a las acciones institucionales relacionadas con la inclusión y cultura de paz, en un entorno afectado por la violencia delictiva. Se considera que esta investigación contribuye a comprender, desde la mirada estudiantil, cuáles son las buenas prácticas que fortalecen estos ejes temáticos; qué aspectos requieren atención en el plano institucional para definir acciones concretas de mejora, y cómo elaborar propuestas curriculares que consoliden la inclusión y cultura de paz en la formación profesional.

REFERENTES TEÓRICOS

Inclusión educativa

La educación es un derecho humano, así lo señala la Declaración universal de los derechos humanos promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 al considerar que debe ser gratuita, obligatoria e igualitaria y que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos humanos, la comprensión, la tolerancia y la amistad con el fin de promover y mantener la paz entre todas las naciones. Alineados a esta Declaración, la política internacional proclamada en la Declaración mundial de una educación para todos en Jomtien, Tailandia (Unesco, 1990), la Declaración de Incheón hacia una educación inclusiva, equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (Unesco, 2016), así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) de la Agenda 2030 (Unesco, 2017), manifiestan la inclusión, igualdad y equidad como piezas fundamentales para promover oportunidades de aprendizajes de excelencia durante la trayectoria escolar de la población estudiantil.

En cada etapa escolar, la escuela es factor clave en la transformación social porque contribuye en la formación de ciudadanos a través de los contenidos transversales que enfocan la atención en los valores, la cultura de paz y la promoción de la democracia, equidad y la igualdad para todas y todos. En lo que respecta a las instituciones de educación superior son agentes de cambio en la sociedad del conocimiento, por ello deben dotarse de fundamentos teóricos y metodológicos para incrementar permanentemente su capacidad de adaptación en un mundo dinámico, y así responder con urgencia a la velocidad de cambios y enfoques educativos, sociales, políticos, económicos y culturales (Márquez-Cabellos et al, 2016).

En este sentido, las acciones que la educación superior ha de emprender deben estar enfocadas en promover la inclusión, entendida como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación y el aprendizaje de las personas, la creación de sistemas de convivencia escolar y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación (Booth y Ainscow, 2015). Así pues, se considera como un proceso sistemático que implica la toma de decisiones para la mejora educativa en la transformación de prácticas pedagógicas, el logro de desempeño de estudiantes, el diseño de un currículo flexible e innovador que responda a los cambios vertiginosos de la sociedad. Jiménez (2014) refiere que “la inclusión se mueve como dos placas tectónicas que en su encuentro cimbran la tierra provocando desastres naturales” (p. 69). Ésta es la realidad de muchas instituciones educativas en México.

Cultura de paz e inclusión

Por otra parte, en el tema de cultura de paz, se puntualiza que en 1999 se aprobó la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual reconoce que la paz no es la ausencia de conflictos, que para llegar a ella se requiere una participación dinámica a través del diálogo para eliminar todas las

formas de discriminación e intolerancia a la diversidad. También expresa una profunda preocupación por la violencia y conflictos mundiales donde los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil deben encaminar sus esfuerzos para promover una cultura de paz e inclusiva. En los artículos de esta Declaración, queda asentado que una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, al medio ambiente, a la soberanía de los Estados; adheridos a los principios de libertad, justicia, democracia, solidaridad, cooperación, tolerancia y diversidad en busca de favorecer un entorno que favorezca la paz. Se propone llevar un estilo de vida con valores y actitudes que propicien la paz entre las personas y las naciones para encaminar hacia la práctica de una cultura de paz e inclusiva; esto a través del currículo de los diferentes niveles educativos que oferte el Estado (ONU, 1999).

Así pues, la educación tiene un papel importante dentro del desarrollo integral del individuo para promover una cultura de paz e inclusiva, es sin duda la gran tarea para la transformación social. Algunos estudiosos en el tema de cultura de paz (Valdés-Morales et al., 2019; Rojas-Bonilla, 2018; Vallejos-Aranda y Oviedo-Sotelo, 2022; entre otros) refieren que la educación está ligada a la cultura de paz porque responde a la necesidad de promover lo humano desde un proceso trascendental para la construcción de un pensamiento intercultural e inclusivo. Estos autores coinciden en sus estudios que la cultura de paz es un proceso basado en el reconocimiento, el respeto y la vivencia de los derechos humanos donde todas y todos somos protagonistas y constructores de cambio social; tanto en lo personal como en lo comunitario. Por tanto, se trata de un pensamiento crítico y emancipador ante las realidades injustas, tal como refiere Cerdas-Agüero (2015)

la autonomía posibilita que la persona reafirme sus capacidades de actuación frente a la violencia, la indiferencia, la injusticia, la violación de derechos, lo que conlleva a asumir la responsabilidad personal ante las situaciones sociales que aquejan a los grupos y a los individuos (p. 148).

La violencia delictiva desde la perspectiva regional y social

Contrario a la cultura de paz e inclusión, se pueden identificar algunas expresiones que conllevan violencia, conflicto y falta de respeto a los derechos y dignidad de las personas; tales acciones se manifiestan en la violencia física y verbal, discriminación y exclusión, intolerancia y prejuicios, falta de diálogo y comunicación, promoción del odio o la venganza, corrupción o abuso de poder, desigualdad social y económica, entre otras. Desde estas manifestaciones, la violencia en su expresión de violencia delictiva ha sido uno de los problemas que se manifiesta con mayor incidencia en el contexto nacional y local, desde la política nacional y mediante mecanismos propios de cada gobierno en los estados de la república mexicana, se ha tratado de erradicar ese gran problema que aqueja a la sociedad.

En este sentido, violencia delictiva se puede entender como el daño que se genera a la sociedad a través de distintas manifestaciones que coaccionan su seguridad. Por su parte, el concepto de violencia en términos analíticos es complejo y amplio, pues su estudio requiere un minucioso análisis desde los enfoques sociológico, político, histórico y psicológico; así mismo, sus diversas manifestaciones hacen que la conceptualización se tipifique.

Neira (1990) señaló algunos tipos de violencia: urbana, vinculada a la delincuencia común, en carreteras, revolucionaria, contrarrevolucionaria, armada, estatal, anti-indígena, intrafamiliar, etc. sin duda, la variedad conceptual y tipología, implica un análisis exhaustivo y diferenciación en lo que se comprende por violencia. Por su parte, Moreno-Valdivia señala que, ante la diversidad de violencia o tipos de violencia, se tiende a vincular a la violencia principalmente

con el fenómeno de la criminalidad en su dimensión y, a la vez, se tiende a ubicarla en un contexto sobre todo urbano, es decir, se la relaciona con la violencia delincuencia que anónima y cotidianamente afecta a la vida urbana (Moreno-Valdivia, 2014, p.85).

Esta perspectiva, quizá sea la conceptualización más común asumida entre la población, sobre todo aquella que ha sido afectada por los actos de criminalidad por parte de la delincuencia organizada.

Desde la mirada de este estudio, se considera conveniente comprender el escenario en el que se ha configurado el concepto de violencia delictiva por la sociedad, por lo que partimos del escenario de violencia que ha vivido América Latina, en el que México ha sido uno de los países con más implicaciones violentas de la región y consecuentemente Colima, como el estado con mayor índice de inseguridad del país.

Algunos datos relevantes en América Latina que permiten reforzar la situación recurrente de violencia delictiva son: en 2014, Honduras fue considerado el país más violento del mundo (récord mundial de homicidios de 85,5 por cada diez mil habitantes); México, Perú, Colombia, Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, registraron un elevado número de hechos de violencia callejera, criminalidad y secuestro; y en el Salvador y Guatemala, el crecimiento de la violencia e inseguridad ciudadana se vinculó al accionar las pandillas juveniles (Moreno-Valdivia, 2014).

En la última década, el panorama no ha sido distinto, en 2021, al menos 4.473 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 29 países y territorios de la región (CEPAL, 2022). Asimismo, de acuerdo con el índice de Riesgo Político América Latina, elaborado por el Centro de Estudios Internacionales UC (Sahd et al., 2023) en 2023, la región registra más del 30% de los homicidios mundiales; Jamaica, Venezuela y Honduras, ocuparon el primer, segundo y tercer lugar, respectivamente, en la tasa de homicidios (49,4, 40,9 y 38,6 por cada cien mil habitantes) en 2021; Colombia y México mantienen cifras elevadas relacionadas con el crimen organizado y narcotráfico.

Por su parte Chile, que había sido considerado uno de los países más seguros de la región, se ha enfrentado a organizaciones extranjeras que “han intentado instalarse en el país y fijar redes desde sus países de origen, como han sido facciones del Tren Aragua, del Cartel de Sinaloa y Jalisco Nueva generación” (Sahd et al., 2023, p. 10). Es lamentable cómo América Latina se caracteriza como una región con grandes conflictos relacionados con la violencia, en donde México se visualiza como uno de los países con fuerte injerencia en actos derivados de la delincuencia organizada.

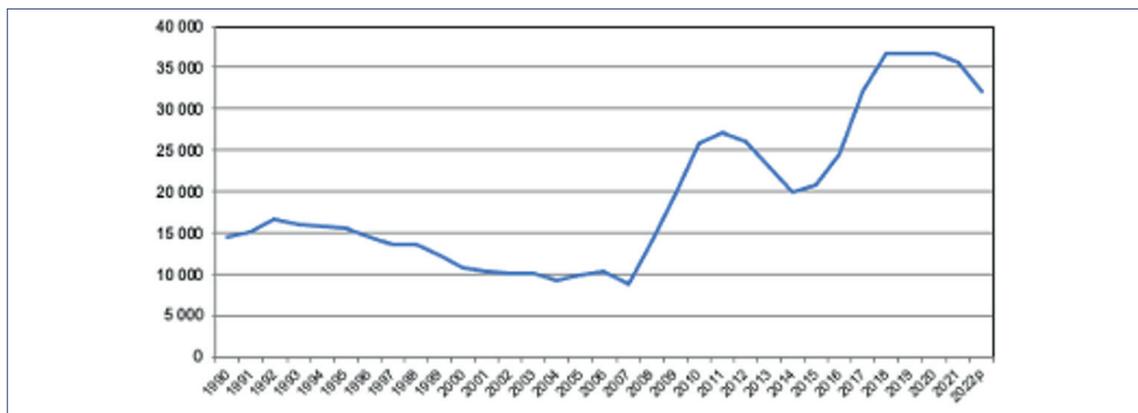
De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la estadística preliminar sobre los homicidios registrados en México en 2022 revela que “de enero a diciembre de 2022, se registraron 32.223 homicidios en México; es decir, una razón de 25

homicidios por cada 100 mil habitantes a nivel nacional. La tasa es menor a la registrada para el mismo periodo de 2021, que fue de 28” (INEGI, 2023a, p. 1), así mismo, el INEGI señala que, en 2022, “de las defunciones por homicidio registradas, 67,6 % se cometió por disparo de arma de fuego; 9,7 %, por arma blanca y 7,4%, por ahorcamiento, estrangulamiento y sofocación” (p. 1)

Tal como muestra el gráfico 1, el panorama de los homicidios en el país, si bien tuvo una variación menor entre 2021 y 2022, el registro histórico muestra un constante incremento de las defunciones por homicidio de 1990 a 2021. Lo que demuestra que la situación en México continua con actos de violencia manifiesta en los homicidios.

Gráfico 1

Homicidios a nivel nacional (1990 – 2022)



Fuente: INEGIa. Estadísticas Vitales. Estadísticas de Defunciones Registradas (EDR). Cifras preliminares (enero a diciembre 2022), con corte al 17 de julio de 2023, debido a que aún no concluyen los procesos de generación de las estadísticas de defunciones registradas.

Otro dato interesante relacionado con la violencia es la percepción de inseguridad de los mexicanos, cuyo porcentaje asciende a 62,3% en el segundo trimestre de 2023 (Forbes, 2023), en el que se registra mayor inseguridad por parte de las mujeres (68,6%) mientras que en los hombres se reportó menor (54,8%), que, si bien los puntos porcentuales no son en extremo diferentes, se puede observar que el género se visualiza como una creciente brecha (INEGIb, 2023).

Por otra parte, ante la percepción de los mexicanos sobre la inseguridad provocada por los actos de violencia, la sociedad ha tomado acciones para reducir la probabilidad de ser víctima de algún delito, la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) (INEGI, 2022), señaló algunas de éstas que la población mayor de 18 años dejó de realizar. Las cinco con mayor porcentaje son: el 62,3% permitir que sus hijos menores de edad salieran, 47,5% usar joyas, 45,9% salir de noche, 43,5% llevar dinero en efectivo y 32,9% tomar taxi. Esto refleja que la población es consciente de la violencia que impera en el país, por lo que ha modificado sus prácticas de autocuidado.

En el caso del estado de Colima, en donde se configura el presente estudio, las cifras no son distintas, pues, aunque es el segundo estado de la república territorialmente más pequeño, las condiciones de seguridad son alarmantes. Colima, hace veinte años se

caracterizaba por ser uno de los estados con mejor calidad de vida del país, los actos de violencia eran mínimos y la seguridad que sentían sus pobladores era superior al 80%; sin embargo, según datos de la ENVIPE 2022, el 72,1% de la población de 18 años y más considera la inseguridad como el problema más importante que aqueja hoy en día su entidad federativa, así mismo, el 85,8% considera que vivir en su entorno más cercano, colonia o localidad, es inseguro.

La misma encuesta señaló los cuatro primeros espacios en los que la población se sintió más insegura, que son: los cajeros automáticos en la vía pública (79,8%), la calle (73,5%), el banco (71,1%) y el transporte público (64,3%); en cuanto a las cuatro primeras conductas delictivas que identifica la sociedad resaltan: el consumo de alcohol en la calle (51,3%), consumo de droga (44,9%), robos o asaltos (36,7%) y disparos frecuentes (33,5%).

La situación de violencia en el estado de Colima ha sido documentada también por medios internacionales, como lo demuestra la publicación del periódico *El País* (Alonso-Viña, 2023), cuya nota hace referencia a que de acuerdo con el ranking de las 50 ciudades más violentas del mundo que realiza el Consejo para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, Colima se posiciona como la ciudad más violenta del mundo en 2022, cuya tasa de homicidios fue de 181,94 por cada 100.000 habitantes. Asimismo, el informe del INEGI (2024) sobre la percepción de inseguridad de la población mayor de 18 años, señala a Colima entre los estados con mayor porcentaje de inseguridad de la población.

Con esta referencia, Colima, es hoy en día un estado con mucho que hacer en el ámbito de seguridad en la población, y se considera que, para revertir la situación actual, no solo son necesarias acciones políticas y económicas, sino también la reconfiguración del pensamiento social sobre la violencia, que podrían configurarse desde la incidencia hacia una cultura de paz.

Al respecto, la Universidad de Colima, siendo una de las instancias educativas más importantes de la localidad y consciente del escenario de violencia que sufre la región, el país y el estado, ha hecho lo propio desde la implementación de lineamientos para incorporar temas relacionados con cultura de paz en el currículo, así mismo, una de las líneas de investigación que se cultivan en la institución se enfoca a la violencia, de las que se desprenden proyectos e investigaciones relacionadas con la violencia en razón de género, violencia política y violencia psicológica, entre otras.

Por otra parte, en circunstancias de riesgo, la institución ha tenido que implementar acciones que salvaguarden a la comunidad académica y estudiantil, caso concreto fue el pasado mes de febrero de 2023, cuando se registraron eventos en la capital del estado de amenazas, disparos en diferentes sitios y actos de violencia en general; por lo que la universidad tuvo que suspender un día de labores y clases, recortar horarios de salida para los turnos vespertinos y ampliar la hora de entrada para el turno matutino.

Ante este escenario social afectado por la violencia delictiva, la universidad no solo representa un espacio de formación académica sino también un entorno clave para fortalecer la cohesión social, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos. Analizar las percepciones estudiantiles aporta información valiosa para identificar fortalezas, vacíos y oportunidades de mejora en las estrategias educativas, contribuyendo así

al desarrollo de ambientes universitarios que contrarresten la violencia y promuevan la inclusión como base para la paz social. Asimismo, comprender cómo los estudiantes perciben estas acciones institucionales brinda información clave sobre su alcance e impacto, lo que permite a las autoridades universitarias diseñar y ajustar de manera más efectiva las estrategias de intervención.

En este sentido, el presente estudio se orientó a identificar ¿cómo percibe y representa la violencia y la cultura de paz e inclusión los estudiantes de la Universidad de Colima?, los resultados obtenidos aportan elementos valiosos para reflexionar sobre las posibles vías desde el ámbito educativo para contrarrestar la cultura de violencia que afecta al estado, promoviendo en su lugar una cultura de paz e inclusión.

METODOLOGÍA

La investigación realizada se situó desde un enfoque cualitativo de carácter exploratorio (Creswell y Clark, 2017), cuyo instrumento fue el cuestionario, compuesto por once preguntas de opción múltiple y siete preguntas abiertas. Antes de ser aplicado, el instrumento fue validado mediante juicio por tres expertos en el tema; se aplicó a 200 estudiantes de educación superior de 20 programas de licenciatura elegidos mediante un muestreo aleatorio simple.

El cuestionario se intencionó conforme al objetivo de investigación, por lo que se estructuró en tres ejes: 1) la percepción de los estudiantes sobre la violencia en su entorno, 2) la percepción de los estudiantes sobre las acciones universitarias para fomentar la cultura de paz e inclusión y 3) la percepción de los estudiantes sobre su propia contribución para fomentar la cultura de paz en inclusión en la comunidad escolar y sociedad.

Las preguntas que se relacionan con cada eje se mencionan a manera de tema en la tabla 1, en la que se puede observar la intencionalidad hacia el objetivo propuesto en la investigación.

Para seleccionar a los participantes, se eligieron dos campus de la Universidad de Colima, el campus central, ubicado en la capital del estado y el campus de Villa de Álvarez, municipio cercano a la capital. Se escogieron 20 programas de licenciatura de las áreas de humanidades y ciencias sociales, y de éstos, mediante el criterio de elegir a la población de estudiantes del último ciclo escolar, se utilizó el muestreo aleatorio simple para determinar una muestra representativa de 10 estudiantes por carrera. En total se tuvo la participación de 200 estudiantes.

Tabla 1

Ejes de análisis del cuestionario

Eje de análisis	Orientación de las preguntas en el cuestionario
Percepción de los estudiantes sobre la violencia en su entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la violencia delictiva en el estado • Postura ante la violencia • Percepción de seguridad en lugares públicos • Percepción de seguridad con acompañamiento de amistades • Efectividad de estrategias implementadas en el estado para salvaguardar la seguridad de la población
Percepción de los estudiantes sobre las acciones universitarias para fomentar la cultura de paz e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad de estrategias implementadas en la universidad para salvaguardar la seguridad de la comunidad estudiantil • Cultura de paz e inclusión en el currículo • Percepción de la cultura de paz e inclusión en las acciones extraexcolares • Acciones docentes para la promoción de la cultura de paz e inclusión
Percepción de los estudiantes sobre su propia contribución para fomentar la cultura de paz e inclusión en la comunidad escolar y sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones que puede hacer el alumnado para promover la cultura de paz e inclusión en la universidad y sociedad.

Fuente: Elaboración propia.

Para garantizar el rigor científico del presente estudio, se atendieron los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1986) para investigaciones cualitativas, asegurando la credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad de los hallazgos. La credibilidad se fortaleció mediante la elaboración del cuestionario, que combinó preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas, lo que permitió obtener tanto datos estructurados como narrativas que reflejan las percepciones de los estudiantes. El instrumento fue sometido a una revisión de expertos para validar la pertinencia y claridad de los reactivos, lo que contribuyó a garantizar su coherencia con los objetivos del estudio.

La transferibilidad se atendió proporcionando una descripción detallada del contexto social y educativo en el que se desarrolló la investigación, caracterizado por altos índices de violencia delictiva, lo que permite comprender la relevancia de los hallazgos en contextos similares. La dependabilidad se aseguró mediante un proceso sistemático y documentado de aplicación y análisis de los cuestionarios. Finalmente, la confirmabilidad se reforzó a través de la contrastación y categorización cuidadosa de las respuestas abiertas, procurando minimizar el sesgo de las investigadoras e interpretar los datos desde la perspectiva de los propios participantes. Asimismo, se garantizó el respeto a los principios éticos mediante el consentimiento informado, el resguardo del anonimato y el trato digno a los participantes.

Procesamiento de análisis

El procesamiento de la información se llevó a cabo en dos fases. En la primera se hizo una captura de los datos obtenidos en una bases de datos de Excel, esto con el propósito de preparar la información para el análisis. Posteriormente, la base de datos capturada en Excel se transfirió al software SPSS, se elaboraron gráficas por reactivo y se realizó el proceso descriptivo mediante la elaboración de frecuencias y tabulación cruzada. Asimismo, se utilizó el programa de análisis de texto para encuestas (*Text Analytics for Surveys*) para las preguntas abiertas, la información obtenida se clasificó en los ejes de análisis propuestos.

Una vez que se obtuvieron los insumos para el análisis (tablas, gráficas y cuadros), se procedió a la segunda fase, en la que se realizó el análisis de la información de acuerdo a los ejes de análisis estructurados en el cuestionario, se clasificó la información obtenida y se obtuvieron siete categorías, que se clasificaron en tres grandes esferas: 1) el contexto social, 2) el contexto universitario y 3) la comunidad estudiantil. En cada una de ellas se agrupa un conjunto de categorías que integran la percepción de los estudiantes y que surgen a partir de las respuestas de estos. En la tabla 2, se observa la organización que se le dio a los resultados que surgieron.

En el contexto social, se hace referencia a la percepción de los estudiantes sobre la violencia delictiva en el estado; por lo que las categorías que surgieron fueron tres: percepción sobre la delincuencia delictiva, el autocuidado ante la delincuencia delictiva y las acciones de seguridad para la población.

En el contexto universitario, las preguntas se orientaron hacia la atención y medidas de seguridad de la institución, por lo que las respuestas se orientaron hacia la percepción conformada en tres categorías: estrategias institucionales para salvaguardar a la comunidad universitaria, la cultura de paz como contenido transversal en el currículo universitario y el docente como promotor de la cultura de paz.

Finalmente, en el contexto estudiantil, se indagó sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre su propia participación en la cultura de paz, y las respuestas originaron la configuración de la categoría de: contribución social del estudiante para la configuración de una cultura social.

Tabla 2

Categorías de análisis sobre la percepción de cultura de paz e inclusión de estudiantes

Contexto	Categorías
Social	Percepción sobre la delincuencia delictiva Autocuidado ante la delincuencia delictiva Acciones de seguridad para la población
Universitario	Estrategias institucionales para salvaguardar a la comunidad universitaria La cultura de paz como contenido transversal en el currículo universitario El docente como promotor de la cultura de paz
Estudiantil	Contribución social del estudiante para la configuración de una cultura social

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Contexto social

Como se mencionó en párrafos anteriores, uno de los principales problemas del estado es la delincuencia organizada, que a su vez genera un aumento en la delincuencia delictiva. En este contexto, la estadística nacional refleja una percepción similar entre los estudiantes: el 74,9% considera que la delincuencia en el estado es alta, mientras que un 22,3 % la percibe como moderada y solo un 2,8 % la califica como baja.

Aunado a la percepción sobre el nivel de delincuencia delictiva en el estado, se observa que los estudiantes perciben que ésta se debe principalmente a la administración gubernamental, el 45,3%, coincide en esta razón, mientras que el 18,4%, señala que se debe al bajo nivel educativo de la población, el 16,8% al alto porcentaje de usuarios en el consumo de drogas, el 14,5% al bajo nivel socioeconómico de la población y el 5% señaló que se debe a otros factores.

Por otro lado, una de las preguntas que refleja la cercanía de los estudiantes con actos de violencia delictiva indaga si han presenciado este tipo de sucesos. El 64,6 % respondió afirmativamente, evidenciando lo común que estos eventos se han vuelto en la región y entre los estudiantes universitarios. Frente a esta realidad, las posturas sobre el tema son diversas: el 58,7 % manifiesta que solo se informa revisando noticias, el 20,1 % prefiere evitar cualquier contacto con el tema, el 15,6 % expresa interés en profundizar su conocimiento al respecto, y el resto se muestra indiferente.

Esta información sugiere la necesidad de implementar estrategias educativas y de apoyo emocional que permitan a los estudiantes comprender mejor la problemática y afrontar sus efectos de manera constructiva. Además, fomentar espacios seguros para el diálogo podría contribuir a generar mayor conciencia y resiliencia frente a esta realidad.

En cuanto a las acciones de los jóvenes, relacionadas con su autocuidado y seguridad en los espacios que frecuentan y en su interacción con amigos, se identificó que el 39,7% elige plazas y cines como principales lugares de convivencia y esparcimiento, mientras que el 26,3% prefiere bares y restaurantes, el 23,5% se reúne en casas de amigos, y el resto opta por otros espacios. En relación con la percepción de seguridad, el 67,6% se considera medianamente seguro o seguro en los lugares que frecuenta, el 20,7% expresa sentirse muy seguro, el 8,9% poco seguro, y un 2,8% afirma no sentirse seguro en absoluto.

Estos datos sugieren que la mayoría de los jóvenes selecciona espacios públicos como plazas y cines para convivir, lo que podría estar vinculado a la percepción de seguridad que ofrecen estos entornos. Sin embargo, la notable proporción de quienes se sienten solo medianamente seguros y seguros (67,6%) revela que, aunque estos espacios son frecuentados, existen inquietudes sobre su seguridad. Además, sería importante investigar las razones detrás de la baja percepción de seguridad en ciertos entornos para diseñar estrategias adaptadas a sus preocupaciones.

En resumen, estos datos corroboran lo que la sociedad colimense vive al margen de la violencia delictiva, los estudiantes universitarios saben lo que implica vivir en una sociedad en la que las manifestaciones de violencia delictiva impactan en la educación, suspender clase, modificar horarios, tener charlas en las aulas y en auditorios sobre las medidas para el autocuidado y protección común; son acciones que se vuelven comunes y se normalizan en los escenarios educativos.

Contexto universitario

Inmersa en el contexto de la situación de violencia delictiva de la sociedad actual colimota, la Universidad de Colima, ha tenido que ser partícipe de estrategias y acciones para salvaguardar la seguridad de la comunidad académica y estudiantil, como se men-

cionó en párrafos anteriores, algunas de las acciones que se han realizado son el fomento de una cultura de paz a través de la transversalidad del currículo, informar a la comunidad a través de charlas, conferencias, cursos y talleres para estudiantes y docentes sobre temas de cultura de paz e inclusión y en casos extremos como el vivido el pasado febrero de 2023, cancelar las jornadas laborales y académicas en la institución, cambiar turnos y establecer protocolos en casos de eventos delictivos en la institución.

En este contexto, la mayoría de los estudiantes universitarios (78,2%) considera que las acciones implementadas por la institución han sido suficientes para salvaguardar la seguridad de la comunidad estudiantil. En cuanto a su percepción de seguridad en la universidad, el 43% expresó sentirse muy seguro, el 29% seguro, el 24% medianamente seguro, el 3,4% poco seguro y el 0,6% afirmó no sentirse seguro. Por otro lado, al preguntar sobre el lugar donde se sienten más seguros, el 92,7% indicó que en su hogar, el 4,5% mencionó la universidad, y el resto señaló su colonia u otros espacios.

Aunque la mayoría de los estudiantes perciben las acciones institucionales como adecuadas, los niveles de seguridad reportados dentro de la universidad presentan variaciones significativas, con un 27,4% sintiéndose solo medianamente o poco seguros. Esto sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo las estrategias de seguridad en el campus, promoviendo medidas más visibles y programas de prevención que refuercen la confianza de los estudiantes. Por otro lado, el hecho de que casi todos los estudiantes se sientan más seguros en su hogar (92,7%) refleja la importancia de este espacio como refugio frente a las inquietudes externas, lo que podría indicar una percepción de vulnerabilidad en lugares públicos o colectivos, incluida la universidad. Profundizar en estas dinámicas podría ayudar a identificar áreas específicas de mejora en la seguridad institucional.

En el ámbito formativo, específicamente en el currículo académico, el 55,9% de los estudiantes considera que existen acciones que fomentan una cultura de paz e inclusión en el desarrollo de las materias de su carrera, mientras que el 44,1% opina lo contrario. Esto sugiere que una parte significativa de los estudiantes podría no estar identificando estas acciones o que, posiblemente, las iniciativas actuales son insuficientes y no logran ser visibles dentro de la institución. En cuanto a las actividades extraescolares destinadas a promover la cultura de paz e inclusión, el 45,3% de los estudiantes afirmó que sí existen, mientras que el 54,7% indicó que no.

Estos resultados reflejan una percepción dividida respecto a las acciones institucionales para promover la cultura de paz e inclusión, tanto en el currículo como en las actividades extraescolares. La falta de identificación por parte de un porcentaje significativo de estudiantes podría deberse a una comunicación ineficaz sobre estas iniciativas o a la ausencia de estrategias relevantes y visibles que conecten con sus necesidades y expectativas. Esto resalta la importancia de fortalecer y diversificar las acciones institucionales, asegurando que estén claramente integradas en los planes de estudio y que sean accesibles y atractivas para toda la comunidad estudiantil, este punto cobra mayor relevancia al considerar que el 92,7% de los estudiantes opina que es necesario fomentar la cultura de paz e inclusión tanto en las materias como en las actividades extraescolares. Además, la creación de mecanismos para evaluar la eficacia de estas estrategias podría ser clave para mejorar su alcance y visibilidad.

Por otro lado, los estudiantes perciben que los docentes fomentan acciones, valores y conductas relacionadas con la cultura de paz e inclusión. Según los resultados, el 77,7% de los encuestados afirmó reconocer dichas iniciativas, mientras que el 22,3% indicó no identificarlas. Los datos reflejan una percepción mayoritariamente positiva sobre el rol de los docentes en la promoción de valores de paz e inclusión. Sin embargo, el 22,3% que no identifica estas acciones podría señalar una brecha en la comunicación, implementación o visibilidad de dichas iniciativas, lo cual nuevamente sugiere la necesidad de estrategias más claras y efectivas para alcanzar a toda la comunidad estudiantil.

Contexto estudiantil

Para finalizar el análisis, se destacó la percepción general de los estudiantes sobre las acciones necesarias para promover la cultura de paz e inclusión en su plantel educativo, así como su contribución a la generación de una cultura de paz y de ambientes inclusivos en la escuela, la familia y entre amigos.

En relación con el primer aspecto, el 70% de los estudiantes señaló la necesidad de implementar más cursos, conferencias, charlas, actividades e información dentro de las clases sobre cultura de paz e inclusión. Este resultado evidencia nuevamente, que una mayoría de estudiantes no logra identificar claramente las acciones institucionales realizadas en este ámbito. Por otro lado, el 20% mencionó la importancia de fomentar el respeto en las aulas y espacios educativos. El resto de los estudiantes propuso medidas como la creación de reglamentos específicos, espacios seguros en las instalaciones y la concientización a través de los contenidos impartidos por los docentes.

Los datos sugieren que, aunque existe un reconocimiento parcial de las iniciativas institucionales, hay una brecha significativa en su visibilidad o efectividad percibida. La demanda mayoritaria por actividades más explícitas y frecuentes resalta la necesidad de estrategias pedagógicas más integrales y accesibles. Además, el enfoque en el respeto, la creación de normativas y la seguridad en los espacios educativos subraya áreas clave donde se puede trabajar para consolidar un ambiente de cultura de paz e inclusión.

En relación con la percepción de los estudiantes sobre su contribución a la generación de una cultura de paz y ambientes inclusivos, las respuestas más frecuentes se agruparon de acuerdo a los tres ámbitos principales de la siguiente manera: en el ámbito escolar, destacaron acciones como fomentar valores de respeto, tolerancia y compañerismo; en el entorno familiar, se resaltaron la importancia de la comunicación, evitar conflictos con los padres y madres, y promover el respeto entre los miembros de la familia; y en el ámbito de las amistades se identificaron valores compartidos como el respeto, la tolerancia, el compañerismo y la capacidad de debatir sin alterar el orden.

Este análisis evidencia que los estudiantes reconocen la relevancia de los valores fundamentales para generar ambientes inclusivos en diferentes contextos de su vida diaria. Sin embargo, las respuestas también sugieren que estos valores pueden no estar plenamente interiorizados o respaldados por estrategias concretas que faciliten su práctica cotidiana. Es importante que se refuercen estos principios mediante actividades integrales que permitan conectar la teoría con la experiencia práctica, promoviendo una mayor coherencia entre los distintos ámbitos de interacción social.

DISCUSIÓN

Los hallazgos que deja el estudio sobre la percepción del estudiantado de educación superior sobre la inclusión y cultura de paz, si bien, exponen en primer lugar uno de los problemas sociales más significativos del país, la violencia pronunciada en todas sus formas, también antepone como un desafío más en el ámbito educativo la necesidad de abordar desde el currículo y las acciones institucionales la inclusión y la cultura de paz.

La investigación confirma que en contextos marcados por la violencia delictiva, el papel de las instituciones educativas se vuelve aún más relevante. De acuerdo con Rojas-Paredes (2023), la educación superior debe asumir un compromiso activo con la formación ética, la ciudadanía responsable y la promoción de valores democráticos. Esto exige no solo reformas curriculares que integren transversalmente los enfoques de inclusión y paz, sino también el fortalecimiento del rol docente como mediador de culturas y promotor de entornos seguros y participativos (Vázquez-Gutiérrez, 2021).

Por otra parte, se observa una percepción crítica por parte de los estudiantes, respecto a la efectividad de las acciones institucionales destinadas a promover estos valores. Aunque las instituciones de educación superior han adoptado discursos que promueven la inclusión y la cultura de paz, los estudiantes perciben una débil implementación práctica, limitada en muchos casos a iniciativas fragmentadas o meramente simbólicas. Esta distancia entre el discurso institucional y la vivencia estudiantil refuerza lo señalado por Fraser (2008), quien advierte que la justicia social requiere tanto el reconocimiento como la redistribución, y que los marcos institucionales deben ser sensibles a las experiencias subjetivas y estructurales de exclusión.

Asimismo, los estudiantes valoran especialmente aquellas prácticas que fomentan el diálogo, la empatía, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, lo cual se alinea con la propuesta de Freire (1970) sobre una educación dialógica y transformadora. Desde esta perspectiva, la cultura de paz no puede enseñarse como un contenido aislado, sino que debe construirse colectivamente en la cotidianidad educativa, mediante relaciones horizontales y procesos de reflexión crítica.

Por tanto, este estudio aporta a la reflexión sobre la necesidad urgente de consolidar una educación superior que no solo enseñe contenidos académicos, sino que se constituya en un espacio transformador capaz de resistir y contrarrestar las lógicas de exclusión y violencia mediante una acción educativa crítica, sensible y comprometida.

CONCLUSIONES

El estudio realizado deja en evidencia la importancia de seguir trabajando en una cultura de paz e inclusión al interior de las instituciones de educación superior; pues teniendo contextos sociales como el estado de Colima y otros de la república mexicana en los que sobresale un alto índice de violencia delictiva, se debe trabajar desde los espacios educativos para generar en las nuevas generaciones un pensamiento orientado hacia una cultura de paz e inclusión.

La investigación realizada pone de relieve la necesidad de superar enfoques meramente declarativos y avanzar hacia una praxis educativa comprometida, que articule el reconocimiento de la diversidad, el respeto por los derechos humanos y la promoción activa de la convivencia pacífica. Para ello, es imprescindible considerar la voz estudiantil como un insumo clave para la construcción de políticas y prácticas educativas pertinentes, contextualizadas y sostenibles.

Finalmente, fortalecer una cultura institucional basada en la inclusión y la paz no solo contribuye a mejorar la calidad educativa, sino que posiciona a la universidad como un agente transformador capaz de incidir positivamente en la construcción de sociedades más justas, equitativas y resilientes frente a la violencia.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Briseda-Noemí Ramos-Ramírez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

REFERENCIAS

- Alonso-Viña, D. (21 de febrero de 2023). Colima repite como la ciudad más violenta del mundo. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-02-21/colima-repite-como-la-ciudad-mas-violenta-del-mundo.html>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares* (1ra ed.). FUHEM.
- CEPAL (24 de noviembre de 2022). Al menos 4.473 mujeres fueron víctimas de feminicidio en América Latina y el Caribe en 2021. Comunicado de Prensa. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-al-menos-4473-mujeres-fueron-victimas-feminicidio-america-latina-caribe-2021>
- Cerdas-Agüero, E. (Mayo-agosto, 2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal (2023). *Ranking (2023) de las 50 ciudades más violentas del mundo*. https://geoenlace.net/seguridadjusticiaypaz/archivo/27f959_0f34f8c7ef.pdf
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Cruz-Vadillo, R. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2). <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.626>
- Forbes. (19 de julio 2023). La percepción de inseguridad en México. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/la-percepcion-de-inseguridad-en-mexico-suba-a-62-3-en-el-segundo-trimestre-de-2023/>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- INEGI. (2022). *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIFE) 2022. Principales resultados*. Colima. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envife/2022/doc/envife2022_col.pdf
- INEGI. (2023a). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIFE) 2023*. <https://www.inegi.org.mx/temas/percepcion>
- INEGI. (2023b). *Defunciones por homicidio (Enero a diciembre de 2022) Preliminar*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/DH/DH2022.pdf>
- INEGI. (2025). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana: Primer trimestre 2025* (Comunicado de prensa 53/5). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/ensu/ENSU20205_04.pdf
- Jiménez, R. (2014). Educación especial. Un seminario invisible. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://www.fcdh.uatx.mx/assets/libro_seminario_invisible_p32.pdf
- Márquez-Cabellos, N. G., Vargas-Elizondo, M. G., & Ramos-Ramírez, B. N. (2016). La dimensión internacional del currículum para la formación del licenciado en educación especial. En J. E. Hernández-Nava, & G. Amador-Fierros. *La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos... en la Universidad de Colima* (pp. 123-154). México: UCOL. https://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-dimension-internacional-del-curriculum_431.pdf
- Moreno-Valdivia, A. E. (2014). Violencia delictiva e inseguridad ciudadana. *Temas Sociales*, (35), 81-112. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152014000200004&lng=es&tlng=es.
- Neira, E. (1990). Un caso intrincado de violencia: Colombia. *Nueva Sociedad*, 105, 141-152. https://static.nuso.org/media/articulos/downloads/1840_1.pdf
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz: Resoluciones aprobadas por la Asamblea General (A/RES/53/243). <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1999/es/12411>
- Rojas-Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66, Supl. 1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300021&lng=es&tlng=es

- Rojas-Paredes, R. A. (2023). La educación superior para el 2050: desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano. *Revista Educación superior y Sociedad*, 35(1), 152–178. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.751>
- Sahd, J., Zovatto, D., & Rojas, D. (eds.) (2023). *Riesgo político América Latina*. Centro UC. Estudios Internacionales CEIUC. https://centroestudiosinternacionales.uc.cl/images/publicaciones/publicaciones-ceiuc/2023/Riesgo_Politico_America_Latina_2023.pdf
- Unesco (1990). *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
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco (2017). *Agenda 2030, Objetivos de desarrollo sostenible. ODS4*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Valdés-Morales, R. A., López-Leiva, V. A., & Jiménez-Vargas, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Vallejos-Aranda, L. A., & Oviedo-Sotelo, D. (2022). Educación, paz y violencia: sobre los orígenes, desarrollos y logros del Proyecto “Transición a la Educación Digital” (TED), ¡Tu escuela en casa!. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 158–189. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v6.175>
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2021). La educación para la paz como eje transversal en las IES. En F. J. Gorjón-Gómez (coord.), *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior* (pp. 47-58). Documentos ANUIES. <http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>



Experiencias docentes respecto al abordaje del consumo de drogas en establecimientos educacionales secundarios

Teaching experiences regarding the approach to drug use in secondary educational institutions

Darling Inostroza-Fuentes; Francisca Torres-Moreno; Magdalena Vera-Jackson; Pamela Castillo-Mardones

Darling Inostroza-Fuentes

Universidad de Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0001-5809-5765>
 dainoastroza2021@udec.cl

Francisca Torres-Moreno

Universidad de Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-9578-3429>
 frantorres2021@udec.cl

✉ Magdalena Vera-Jackson

Universidad de Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0009-9617-709X>
 magvera2021@udec.cl

Pamela Castillo-Mardones

Universidad de Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0936-0363>
 pamecastillo@udec.cl

Recibido: 05-03-2025

Aceptado: 29-04-2025

Publicado: 24-05-2025

Cómo citar este texto:

Inostroza-Fuentes, D., Torres-Moreno, F., Vera-Jackson, M., & Castillo-Mardones, P. (2025). Experiencias docentes respecto al abordaje del consumo de drogas en establecimientos educacionales secundarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3453. <https://doi.org/10.21555/rpp.3453>

Resumen

La educación es un espacio formativo por excelencia en las primeras etapas del ciclo vital de cada persona. El profesorado juega un rol trascendental en esta etapa. En este artículo nos centramos en el propósito de caracterizar las experiencias de docentes con rol de jefatura de curso respecto al abordaje del consumo de drogas entre estudiantes de secundaria de establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados de la zona sur

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



de Chile. La metodología de esta investigación es cualitativa con un enfoque transversal descriptivo operacionalizado en una entrevista semiestructurada donde participaron 8 maestros y maestras de tres regiones de Chile. Los resultados muestran que en los discursos de los participantes predomina la presencia de la normatividad y regulación a la hora de mediar conductas o acciones de consumo, mientras que también se reconoce la necesidad de más formación y herramientas para el adecuado abordaje de estas situaciones. Aun así, se reconoce que la labor de docentes responsables de cursos se relaciona con las habilidades propias de contención y manejo que posee cada profesor.

Palabras clave: Comunidad educativa; Estudiantes secundarios; Rol docente; Toxicomanías; Consumo drogas.

Abstract

Education is a formative space par excellence in the early stages of the life cycle of each person. The teachers play a transcendental role in this stage. In this article we focus on the purpose of characterizing the experiences of teachers with the role of course leader regarding the approach to drug use among high school students in public and private subsidized educational establishments in the southern zone of Chile. The methodology of this research is qualitative with a descriptive cross-sectional approach operationalized in a semi-structured interview in which 8 teachers from three regions of Chile participated. The results show that in the discourses of the participants, the presence of normativity and regulation predominates when mediating behaviors or actions of consumption, while the need for more training and tools to adequately address these situations is also recognized. Even so, it is recognized that the work of teachers in charge of courses is related to their own skills of containment and management that each teacher possesses.

Keywords: Educational community, Secondary school students, Teaching role; Drug addiction, Drug use.

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas que surgen en el ámbito escolar es el consumo, porte o microtráfico de drogas en los estudiantes. En el Décimo Cuarto Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar de Chile 2021, publicado por el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) el año 2023, revela que la proporción de estudiantes que declara haber visto personalmente a un alumno/a vendiendo o pasando drogas en los alrededores de su establecimiento educacional es de un 62,3%, mientras que la proporción que reconoce haber visto a alguien consumiendo drogas dentro del establecimiento es de un 52%. Además, según el programa Hablemos de Todo (HDT), realizado durante los años 2020-2021 por el Instituto Nacional de Juventud (INJUV), existe un 32,8% de prevalencia de consumo de marihuana entre estudiantes de enseñanza secundaria (2021).

Se conoce que, según las etapas del desarrollo, los adolescentes se encuentran expuestos a una serie de riesgos, dentro de estos se presenta el consumo de drogas, desde alcohol y nicotina hacia otros tipos de sustancias ilícitas. Algunas de las motivaciones al consumo son la curiosidad y el placer, existen aquellos jóvenes que reconocen que las drogas solo producen efectos momentáneos, mientras que, quienes mantienen consumo, indican una tercera gran motivación, la del “soporte artificial” (Maturana, 2010). Cualquier consumo en la adolescencia es considerado como consumo de riesgo porque pone en peligro el desarrollo integral de la persona (SENDA, s. f.), ya sea si está en una etapa de consumo inicial, como es la “experimentación” o en la etapa de mayor evolución que es la “adicción”, donde existe una búsqueda compulsiva de droga, las relaciones se rompen, se genera un daño orgánico y aparecen los estados de abstinencia (Valdés-García y Domínguez-Mateos, 2023).

Diversos autores han abordado las causas del consumo problemático de drogas en contextos escolares, identificando los factores de riesgo que inciden en el desarrollo de esta problemática entre infantes y adolescentes. En el presente estudio, se adopta la teoría propuesta por Carmen Arbex y colaboradores (2002), quienes, a partir del análisis de programas sociales dirigidos a infantes y adolescentes, sistematizan aportes de distintos especialistas en el abordaje del consumo de sustancias desde una mirada integral. Desde esta perspectiva, los factores de riesgo se entienden como aquellas circunstancias socioculturales y/o características individuales que, en su conjunto, incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes frente al consumo problemático. Por otro lado, los factores protectores corresponden a aquellas condiciones que disminuyen la probabilidad de que un o una estudiante inicie o mantenga un consumo problemático, estos deben ser fortalecidos por las instituciones educativas y programas de intervención. Cabe destacar que la relación entre estos factores no debe entenderse de manera causal directa. Se trata de elementos que, en su interacción, configuran contextos de mayor o menor protección frente al consumo, lo cual requiere un abordaje integral tanto desde lo estructural como desde lo subjetivo.

Entre los factores asociados específicamente al ámbito escolar, Arbex y colaboradores (2002), incluyen como factores de riesgo la dificultad de adaptación al sistema educativo, sentimientos de inutilidad y desmotivación, el absentismo escolar, la carencia de hábitos de estudio y de recursos culturales, la falta de modelos de referencia positivos en el profesorado, la escasa integración al grupo de pares, el desinterés por lo escolar dentro del entorno cercano, dificultades en la interiorización de normas, experiencias reiteradas de fracaso y abandono escolar, falta de preparación académica y de oportunidades, así como expectativas educativas y personales reducidas. Y se indican como factores protectores la adecuada integración a la dinámica escolar, la motivación y compromiso con el proceso educativo, hábitos de estudio consolidados, buen rendimiento académico, existencia de figuras docentes significativas, sentido de pertenencia, apropiación de normas escolares, reconocimiento del esfuerzo, y apoyo en la superación de dificultades.

De esta forma, es fundamental reconocer a infantes y adolescentes como sujetos plenos de derechos, protección y cuidados en toda etapa del desarrollo. En consecuencia, todas las instituciones responsables de su formación deben velar por el cumplimiento efectivo de estos. Resulta esencial que el sistema educativo garantice el acceso a una educa-

ción de calidad, basada en el respeto y la promoción de los derechos humanos. Asimismo, dichos principios deben reflejarse tanto en las políticas públicas como en las prácticas cotidianas y en las interacciones de los diversos actores que conforman la comunidad educativa (Superintendencia de Educación, 2017).

En este marco comprensivo, se destaca la responsabilidad de las instituciones educativas en generar instancias que permitan advertir comportamientos desadaptativos que pudiesen implicar consecuencias irreversibles en las vidas de sus estudiantes (Córdova et al., 2022). Además, se debe considerar que en el ámbito escolar la ausencia de relaciones de buen trato, presencia de discriminación, normas poco claras, escasa seguridad y percepción de acoso, se asocian a un mayor riesgo de consumo de alcohol, tabaco y marihuana (Kremer-Jiménez et al., 2023).

Un estudio argentino desarrollado por Agostinelli y Hernández-Silvera (2024), indica que existen serias dificultades para abordar temas complejos de convivencia y disciplina en el contexto de educación secundaria (estudiantes que tienen entre 12 y 17 años aproximadamente) reflejando de esta forma, que las estrategias para la gestión de la conducta deben considerar la mirada integral y colaborativa de la comunidad educativa en su conjunto. En este escenario, son los docentes de mayor experiencia aquellos que con el tiempo adquieren estrategias efectivas.

En línea con lo anterior, la educación es un espacio formativo por excelencia en las primeras etapas del ciclo vital de cada persona, donde juega un rol trascendental el profesorado. El docente jefe de curso se constituye como un agente clave y un canal de información relevante, debido a la cercanía que puede desarrollar con el grupo de estudiantes. En Chile, la labor del docente con jefatura, o “Profesor jefe”, implica el acompañamiento de un curso durante todo el año lectivo, lo que conlleva una responsabilidad adicional al reunirse semanalmente con el grupo en la asignatura de “Consejo de Curso” y/o “Orientación”, exigiendo un compromiso aún mayor con el proceso educativo (Ramírez-Muga, 2015), puesto que es en estas instancias donde se abordan temas de convivencia, comportamiento, adecuación reglamentaria o desajustes conductuales. Sus funciones no solo se centran en mantener una relación cercana y de apoyo con el estudiantado, sino también en establecer una comunicación constante y asertiva con las familias y el equipo docente, con el objetivo de favorecer el aprendizaje mediante la identificación y resolución oportuna de problemas y dificultades que puedan afectar a los alumnos (Pérez et al., 2007).

Respecto de cómo es percibido este tema por parte de maestros y maestras, se puede hacer referencia a un estudio desarrollado en una escuela secundaria de Florianópolis, Brasil (Martini & Furegato, 2008). En este estudio se abordan las percepciones del profesorado frente al consumo de drogas, que se centran en el concepto de “el otro vulnerable” o adolescente con múltiples necesidades (familiares, sociales, personales, psicológicas y económicas), que los predisponen al uso de drogas. Los docentes participantes asocian el consumo a factores como la familia, la dificultad de los jóvenes para enfrentar frustraciones en una sociedad que prioriza el “tener” sobre el “ser”, la fácil adquisición de drogas, la falta de seguridad pública y la influencia engañosa de los medios de comunicación, especialmente en la publicidad de alcohol. Perciben que el problema afecta a quienes no se ajustan a las normas sociales o tienen carencias, lo que genera una visión dualista y simplista. Respecto a su rol,

solo dos docentes mencionaron la importancia de la escuela en la prevención. Sin embargo, proponen que la escuela refuerce las orientaciones a familias, establezca una mejor conexión entre jóvenes y personas adultas mediante programas de orientación o clases más pequeñas, y capacite profesionalmente al profesorado para detectar signos de consumo. De esta forma, las percepciones de los profesores impactan en la forma que abordan situaciones críticas en su estudiantado, favoreciendo abordajes que van desde lo más punitivo y rígido, a abordajes acogedores y de apoyo y colaboración con las familias.

En el artículo “Análisis de tres experiencias de formación docente en prevención del consumo de drogas” (Camarotti y Capriati, 2024) realizado en Argentina se identifica que la figura docente desempeña un papel fundamental en la implementación de estrategias preventivas dentro de las instituciones educativas, promoviendo la salud y generando espacios de reflexión sobre el consumo de sustancias. Su función no se limita a la transmisión de información, sino que involucra la creación de entornos seguros, la articulación con otras instituciones y el fomento de la participación progresiva de los estudiantes en la construcción de estrategias preventivas. Además, la investigación indica que si los docentes tienen una visión prejuiciosa o basada únicamente en la prohibición y el peligro, pueden obstaculizar la comunicación efectiva con los adolescentes. En cambio, si adoptan una perspectiva más crítica y contextualizada, considerando las relaciones sociales, el género y el contexto socioeconómico, pueden contribuir a la elaboración de estrategias más efectivas para la prevención. Es clave que los docentes revisen sus propias representaciones sobre el consumo de drogas y trabajen en desarrollar enfoques inclusivos que permitan un diálogo abierto con el estudiantado.

Ordoñez-Rodríguez (2022) plantea que, en el contexto colombiano, el ejercicio profesional en el ámbito educativo se orienta principalmente al fortalecimiento del bienestar integral de los estudiantes. Uno de los hallazgos más significativos de su estudio es el reconocimiento de intervenciones que trascienden el ámbito estrictamente académico, enfocándose en la contención y acogida de demandas emocionales que muchas veces superan los marcos institucionales tradicionales. Estas intervenciones desafían las estructuras establecidas de tiempos y espacios escolares, al requerir instancias de diálogo profundo y sostenido para abordar de manera adecuada las diversas necesidades y conflictos que emergen desde el estudiantado.

En el contexto chileno, el actuar de los establecimientos educacionales sobre el abordaje de situaciones relacionadas con drogas, se encuentra únicamente normado por la Circular N° 482 que “Imparte Instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educacionales con Reconocimiento Oficial del Estado” (Superintendencia de Educación, 2018). Documento que solicita a los establecimientos educacionales del país que incorporen estrategias de prevención y establezcan un protocolo de actuación, para abordar situaciones relacionadas con el alcohol y otras drogas, fortaleciendo una cultura preventiva y actuar oportunamente al interior de la comunidad educativa (SENDA, 2019). En función de la capacitación del personal de los establecimientos educacionales, SENDA publica en 2018 la guía *Gestión Escolar Preventiva en Establecimientos Educacionales*, orientada a crear culturas preventivas mediante el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Esta señala que los equipos directivos y docentes son figuras clave en la prevención, ya

que actúan como referentes y formadores, por lo cual deben estar preparados con estrategias adecuadas para responder a las diversas necesidades del estudiantado.

Complementariamente, en 2019 SENDA presenta la *Guía para Desarrollar Estrategias de Detección Temprana en Establecimientos Educativos*, que entrega herramientas para una respuesta integral frente al consumo de sustancias. Esta guía plantea tres condiciones fundamentales: (1) un discurso común y coherente, (2) actitudes alineadas con el cuidado y la protección, y (3) acciones oportunas y consensuadas, con énfasis preventivo. Se busca intervenir antes de que el problema se agrave o afecte otras áreas de la vida de niños, niñas y adolescentes. Además, la guía incorpora un protocolo de actuación frente a situaciones relacionadas con el consumo de alcohol y otras drogas, en concordancia con la Circular N° 482. Este protocolo sugiere: Reunir información para una gestión adecuada del caso; Contactar al adulto responsable del estudiante; Según la condición del estudiante, intervenir en el establecimiento o derivar a la red de salud; Evaluar la necesidad de tratamiento o intervenciones específicas; Hacer seguimiento del caso y mantener coordinación con la red de apoyo para asegurar su acompañamiento en el proceso educativo.

Según el artículo “Percepción de actores educativos sobre protocolos de actuación en conductas de consumo de alcohol y drogas en establecimientos escolares chilenos” (Córdova et al., 2022), los protocolos solo se socializan mediante el reglamento de convivencia escolar y no se consideran otros tipos de mecanismos de difusión, además existe una carencia de participación de la comunidad escolar en la elaboración de este tipo de protocolo. Aun así, existe una valoración positiva de estos protocolos, sin embargo, no implica soluciones sostenibles que faciliten un cambio de conducta en relación con este tipo de situaciones. Por su parte, Jiménez-Moreno y Bolaños-Arias (2025) señalan que, en el contexto mexicano, se presenta la relevancia de considerar la perspectiva de los estudiantes para generar programas adecuados en prevención del consumo, dando el carácter de multicausalidad y la especial importancia que refiere a la comunidad educativa.

En el contexto mundial, las Normas Internacionales sobre Prevención del Consumo de Drogas, en su segunda edición actualizada de 2018, son una publicación conjunta de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este documento resume la evidencia científica disponible sobre las intervenciones y políticas eficaces para prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, incluyendo tabaco y alcohol, además de las drogas controladas. El informe destaca la importancia de un enfoque integral y centrado en la salud, adaptado a diferentes etapas de desarrollo (desde la infancia hasta la edad adulta) y niveles de riesgo, y subraya la necesidad de un sistema nacional de prevención robusto, fundamentado en la investigación, la coordinación multisectorial y la evaluación continua. El informe clasifica las intervenciones y políticas de prevención según la etapa de desarrollo del público objetivo, desde la infancia temprana hasta la adultez, incluyendo programas de visitas prenatales, educación en la primera infancia, programas de habilidades parentales, educación en habilidades personales y sociales, políticas escolares, intervenciones breves y programas en el lugar de trabajo. Para cada estrategia, se describen las características vinculadas a su eficacia, así como aquellas asociadas con la falta de eficacia o efectos adversos. Además, se identifican áreas que requieren más investigación, como las actividades después de la escuela, el uso

no médico de medicamentos recetados, la prevención en poblaciones particularmente en riesgo y la influencia de nuevos medios.

Por otro lado, el informe *A focus on adolescent substance use in Europe, central Asia and Canada* (Charrier et al., 2024), del estudio internacional *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) 2021-2022, es una publicación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que profundiza en el consumo de sustancias entre adolescentes de 11, 13 y 15 años en 44 países y regiones de Europa, Asia Central y Canadá. El estudio tiene como objetivo principal generar conocimiento sobre la salud y el bienestar de los jóvenes, identificar los determinantes sociales de la salud y orientar políticas y prácticas para mejorar sus vidas. Los hallazgos de la encuesta revelan un aumento pronunciado del consumo de todas las sustancias con la edad, observándose el mayor incremento entre los 13 y 15 años. Especial preocupación genera el aumento en el uso de cigarrillos electrónicos, que ahora excede el tabaquismo tradicional en muchos lugares, lo que subraya la necesidad urgente de políticas para prevenir su uso, dada su alta adicción y el marketing dirigido a jóvenes. El informe destaca que las desigualdades socioeconómicas en el consumo de sustancias varían: el tabaquismo es más prevalente entre adolescentes de familias de baja afluencia, mientras que el uso de cigarrillos electrónicos, el consumo de alcohol y la embriaguez son más comunes en aquellos de familias de alta afluencia. En consecuencia, el informe aboga por fortalecer las iniciativas de prevención basadas en la evidencia, que sean sensibles al género, apropiadas para el desarrollo y éticas, implementando acciones integrales a nivel familiar, escolar y comunitario, junto con la aplicación de leyes, políticas fiscales efectivas y prohibiciones de publicidad para reducir el atractivo del consumo de sustancias entre los adolescentes.

A partir de lo anterior, con esta investigación se busca caracterizar la experiencia de docentes con roles de jefatura de curso en establecimientos de educación secundaria de la zona sur del país que hayan abordado alguna situación de consumo, porte o microtráfico de drogas por parte de sus estudiantes. La importancia radica en que son quienes cumplen un rol fundamental en la formación integral del alumnado, incidiendo en los demás funcionarios/as de un establecimiento educacional, puesto que son quienes pasan mayor tiempo con el grupo, los contienen y acompañan, buscando así generar lazos de confianza (Fuentes-Pino, 2021). Esto desde un enfoque cualitativo, a través del estudio de los escenarios naturales, que persigue interpretar los fenómenos sociales a partir de los significados que las personas les dan con base en su experiencia individual y su contexto sociocultural (Denzin y Lincoln, 2011).

METODOLOGÍA

Para este estudio, se ha optado por la investigación cualitativa, la cual permite “Comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno” (Mejía-Navarrete, 2004, p. 278). Siguiendo la línea de la perspectiva holística que el autor menciona, la comprensión del fenómeno debe centrarse en captar los significados y cualidades interrelacionadas de este, por lo que, “la metodología cualitativa da acceso a la experiencia humana y permite a los investigadores describir as-

pectos íntimos de los mundos de vida de las personas” (Willig y Stainton-Rogers, 2008, p. 263), lo que permite indagar en la descripción acerca de las experiencias de los docentes de jefatura ante situaciones de consumo de drogas en sus estudiantes. Además, es necesario tomar en cuenta la complejidad de la temática al hablar de consumo de drogas en menores de edad, por lo mismo, se busca tomar la experiencia de los profesionales que están en contacto directo con los alumnos a través de un diseño fenomenológico, del cual “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 493).

Participantes y contexto

En cuanto al perfil de las personas que participaron de la investigación, se consideraron como criterios de inclusión, características como ser docente con rol de jefatura de curso de enseñanza media (secundaria), que se desempeñe actualmente en establecimientos públicos y particulares subvencionados de la zona sur de Chile y que cuente con experiencia ante el abordaje del consumo de drogas en sus estudiantes, por lo que no cumplir con estas características, es considerado excluyente de la investigación. Considerando el perfil del participante, se toma en cuenta el contexto educacional de Chile, centrándose en establecimientos de carácter público y particular subvencionado, que tengan enseñanza secundaria, pertenecientes a la región del Bío-Bío, región de Los Lagos y región de Los Ríos.

Se contó con la participación de ocho docentes en total, seis de ellos pertenecientes a la región del Bío-Bío, uno de la región de Los Lagos y otro de la región de Los Ríos, entre los 28 y 64 años de edad, contemplando entre los 3 y 30 años de experiencia ejerciendo la profesión. Cuatro de ellos ejercen en establecimientos educacionales públicos y los otros cuatro en establecimientos particulares subvencionados.

Instrumento

Para esta investigación se empleó la entrevista semiestructurada. El instrumento fue elaborado por las investigadoras, y además fue sometido a un proceso de validación bajo la figura de juicio experto con dos evaluaciones, y luego un pilotaje que permitió ajustar el instrumento para que permitiera acceder al propósito investigativo. Este está compuesto por preguntas abiertas, permitiendo así que los informantes puedan extenderse y profundizar en sus respuestas, con el fin de obtener distintas experiencias acerca de un mismo tema, desde distintos puntos de vista. En palabras de Denzin y Lincoln “Cuando los investigadores no están presentes para experimentar la actividad por sí mismos, tienen que preguntarles a aquellos que la experimentaron” (2011, p.178). Cuando se debe de analizar los resultados que provienen de información subjetiva, resulta fundamental recoger las perspectivas de quienes han vivido dichas experiencias, ya que esto enriquece la comprensión del fenómeno estudiado, aportando datos valiosos que permiten interpretar la realidad desde múltiples miradas y contextos. El proceso de recolección de datos finaliza al llegar al punto de saturación de las respuestas obtenidas de los informantes. Además, se elabora una Matriz de Coherencia, la cual permitió elaborar este instrumento y, posteriormente, analizar la información que se obtuvo.

Tabla 1
Matriz de Coherencia Metodológica

Objetivo General	Objetivos Específicos	Temas	Dimensiones/ Categorías	Códigos
Determinar los aspectos a fortalecer en la prevención y abordaje del consumo de drogas en adolescentes, desde el rol de profesionales claves de establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados de la zona sur de Chile	Caracterizar las experiencias de docentes con roles de jefatura de curso respecto al abordaje del consumo de drogas entre sus estudiantes de enseñanza media en establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados de la zona sur de Chile	Experiencias de docentes	Mecanismos de apoyo	Redes de apoyo institucional
				Recursos disponibles
				Formas de brindar apoyo y contención al estudiante
			Resguardo de la intimidad e identidad del estudiante	Protocolo de confidencialidad
				Manejo de información sensible
				Procedimiento de denuncia en caso de que existan antecedentes de algún delito
				Canales de denuncia.
		Abordaje del consumo de drogas	Recolección de información (Diagnóstico)	Entrevista al estudiante
				Entrevista a apoderados
				Entrevista a otros docentes
			Acciones de derivación	Revisión de documentos
				Generar informes
				Contactar y vincular a otras instituciones
				Trabajo en red con las instituciones de derivación
Acciones de seguimiento	Acompañamiento psicossocial al estudiante			
	Monitoreo continuo y evaluación de progreso			

Tabla de elaboración propia a partir de la Matriz de Coherencia Metodológica.

Análisis

Desde la creación de la matriz de coherencia, se pretende generar los cimientos que permitieron la recolección de datos que posteriormente serán analizados. Dada la naturaleza de este estudio de índole cualitativo, las etapas del proceso no son lineales ni simultáneas, como describen Hernández, Fernández y Baptista (2014), las etapas constituyen acciones que se llevan a cabo para cumplir los objetivos de la investigación y responder a su vez con las preguntas del estudio, por el simple hecho de observar lo concurrido, se recolecta y analiza y está en constante cambio para ajustarse a la muestra. En cuanto al análisis de la información obtenida, se toman los significados, episodios, papeles o roles y procesos como unidades de análisis, ya que es relevante abordar la experiencia que ha tenido el informante ante situaciones de consumo por parte de sus estudiantes denostando el rol que este tuvo frente a dicha situación, así como también el significado que le otorgan a la experiencia, bajo la necesidad de demarcar cada episodio que hayan experimentado y el proceso que han tenido que llevar a cabo para una efectiva intervención.

Crterios éticos y de rigor

Por último, las investigadoras se basan en aspectos éticos presentados en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación del 2010 (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2013), tales como la Honestidad; es crucial garantizar la honestidad en todos los aspectos de esta investigación para asegurar que los hallazgos reflejen de manera precisa las experiencias y los desafíos de las y los docentes. La recolección y análisis de datos se realizarán de manera transparente, sin manipular la información para favorecer resultados específicos, la Responsabilidad; las investigadoras asumirán la responsabilidad en la planificación, conducción, ejecución y reporte de la investigación, cumpliendo con los estándares éticos y normativos. Esto implica asegurar que todos los pasos de la investigación, desde la recolección de datos hasta la difusión de resultados, se lleven a cabo con el más alto grado de cuidado y profesionalismo, de esta forma garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos sobre el abordaje del consumo de drogas en los establecimientos educacionales. La Cortesía Profesional e Imparcialidad; se mantendrá una relación de respeto, equidad y justicia con todos los participantes y colaboradores de la investigación. Se promoverá un ambiente de trabajo respetuoso, inclusivo y justo, garantizando interacciones imparciales, evitando así cualquier tipo de sesgo que pueda influir en los resultados de la investigación, y la Buena Gestión; la investigación será gestionada de manera eficiente y transparente, asegurando el uso apropiado de los recursos y la protección de la confidencialidad de los datos recolectados. La gestión adecuada implica la organización y supervisión de los aspectos del estudio, asegurando que los recursos se utilicen eficazmente y que los derechos de los participantes se protegen siempre. Por lo que se realiza un trabajo íntegro, procurando la rigurosidad y confidencialidad de la información.

Cabe destacar que los resultados del estudio fueron sometidos a revisión y evaluación de forma imparcial por el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción, con el fin de asegurar que los hallazgos sean evaluados objetivamente, otorgándole credibilidad a la investigación.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados correspondientes al objetivo presentado en este artículo, se destaca que al total de los docentes entrevistados les ha correspondido brindar apoyo y contención a al menos un estudiante, independiente del tipo de establecimiento (público o particular subvencionado) en el que se encuentran desarrollando su labor, además de tener una clara opinión acerca del consumo de drogas en adolescentes, teniendo en cuenta las consecuencias que esta acción trae consigo para sus estudiantes. mayoritariamente, es el equipo de convivencia de los establecimientos, quienes contactan, vinculan a los estudiantes y desarrollan un trabajo en red con instituciones externas, como SENDA, Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones y/o Centros Comunitarios de Salud Familiar (CECOSF); o en casos más complejos, a Tribunales de Familia o Fiscalía, a través de informes elaborados principalmente por el o la trabajadora social en los establecimientos en que se encuentra la profesión, o en otros casos, elaborados por directores del establecimiento.

También, en los colegios particulares subvencionados se manifiesta la existencia de recursos, tanto humanos como económicos, pero que estos no dan abasto a toda la comunidad escolar. En cuanto a los colegios municipales, estos poseen lo mínimo en recursos, manifestando que con lo poco que hay no se logra hacer lo suficiente.

Se destaca además que, en la totalidad de los establecimientos en que se desempeñan los docentes entrevistados/as, existe un protocolo interno escolar ante una situación de consumo de drogas por parte de algún estudiante, partiendo por el profesor o profesora jefe quien debe dar aviso al equipo de convivencia escolar, donde se gestionan entrevistas con el estudiante, entrevistas con el apoderado y se realizan las derivaciones correspondientes en caso de ser necesarias.

Por último, en los establecimientos se respeta y resguarda la identidad de los estudiantes involucrados en sospecha o consumo de drogas, además, con respecto al manejo de información sensible, los docentes deben tener certeza de la información que reciben referida a algún estudiante en sospecha de consumo o en situación de consumo, que se relaciona además con las entrevistas y derivaciones.

Tabla 2

Frecuencias de categorías y códigos en análisis

Categoría	Código	Frecuencia
Abordaje docente (72)	Percepción docente del consumo	27
	Impacto en el docente	23
	Formas de brindar apoyo y contención	22
Acciones de derivación (38)	Contactar y vincular a otras instituciones	27
	Generar informes.	11
	Trabajo en red con las instituciones de derivación	25
Acciones de seguimiento (60)	Acompañamiento psicosocial al estudiante	18
	Monitoreo continuo y evaluación de progreso	17
	Redes de apoyo institucional	23
Mecanismos de apoyo desde el establecimiento (41)	Recursos disponibles	18
	Protocolo interno escolar	26
Procedimiento interno de actuación ante la existencia de casos de consumo y/o antecedentes de algún delito (42)	Canales de denuncia	10
	Procedimientos legales	6
	Recolección de la información	21
Recolección de la información (36)	Entrevista al estudiante	12
	Entrevista a otros docentes	3
	Manejo de información sensible	15
Resguardo de la intimidad e identidad del estudiante (28)	Derecho a la honra	13

Tabla de elaboración propia a partir del Objetivo de la Investigación.

A partir de la tabla 2, y considerando el Objetivo de la Investigación, se presenta que dentro de la categoría “Abordaje Docente”, al total de los docentes entrevistadas/os les ha correspondido brindar apoyo y contención a al menos un estudiante por situaciones relacionadas con el consumo de drogas, independiente del tipo de establecimiento (público

o particular subvencionado), en el que se encuentran desarrollando su labor, además de tener una clara opinión acerca del consumo de drogas en adolescentes, teniendo en cuenta las consecuencias que esta acción trae consigo para sus estudiantes.

Dentro de las categorías “Acciones de derivación” y “Acciones de seguimiento”, mayoritariamente es el equipo de convivencia escolar de los establecimientos, quienes contactan, vinculan a los estudiantes y desarrollan un trabajo en red con instituciones externas, como SENDA (Servicio Nacional de Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol), Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones y/o Centros Comunitarios de Salud Familiar (CECOSF); o en casos más complejos, a Tribunales de Familia o Fiscalía, a través de informes elaborados principalmente por el o la trabajadora social en los establecimientos en que cuentan con este profesional, o en otros casos, elaborados por directores del establecimiento.

Por otro lado, en la categoría “Mecanismos de apoyo del establecimiento”, en los colegios particulares subvencionados se manifiesta la existencia de recursos, tanto humanos como económicos, pero que estos no dan abasto a toda la comunidad escolar, en cuanto a los colegios municipales, estos poseen lo mínimo en recursos, manifestando que con lo poco que hay no se logra hacer lo suficiente.

En la categoría “Procedimiento interno de actuación ante existencia de casos de consumo y/o antecedentes de algún delito”, se destaca que en la totalidad de los establecimientos en que se desempeñan los docentes entrevistados/as existe un protocolo interno escolar. En dicho protocolo, el profesor debe dar aviso al equipo de convivencia escolar, donde se gestionan entrevistas con el estudiante y entrevistas con el apoderado. Esto se liga a la categoría “Recolección de la información”, y se realizan las derivaciones correspondientes en caso de ser necesarias.

Por último, en la categoría “Resguardo de la intimidad e identidad del estudiante”, se respeta y resguarda la identidad de los estudiantes involucrados en sospecha o consumo de drogas. Además, con respecto al manejo de información sensible, los docentes deben tener certeza de la información que reciben referida a algún estudiante en sospecha o en situación de consumo, que se relaciona con otros códigos como las entrevistas y derivaciones.

En el gráfico 1 se observa que el nodo central es el código “Protocolo interno escolar”, esto quiere decir que, al ser el eje central de esta red, sugiere que las experiencias docentes se encuentran guiadas en gran medida por los procedimientos establecidos dentro de la institución educativa en la cual se desempeñan. Las y los docentes toman como acción inicial de recolección de información la “Entrevista al estudiante” y “Entrevista a apoderados”, lo cual se asocia directamente con el “Manejo de información sensible”. Parte de este proceso se realiza posterior a la identificación de señales tempranas de consumo de drogas en los estudiantes, como es expresado a continuación,

(...) nosotros comenzamos a colocar las alertas yo en mi caso como profesora jefa, lo que hice inmediatamente al ya comenzar a sospechar, eh... Fue primero hacer lo que nos indica el protocolo tenemos que entrevistar al estudiante, entrevistar al apoderado, darle indicios de lo que nosotros observamos que, por lo general, eh... Es cambio de conducta (Participante de entrevista n°2).

mayor en la conducta del estudiante. Entonces nos vemos expuestos a tener estudiantes capaces de responder de una forma mucho más al límite de lo que nosotros quisiéramos (...) (Participante de entrevista n°1)

En la experiencia antes expuesta se visualiza que bajo la “Percepción docente del consumo” los docentes pueden de cierta forma identificar si un estudiante incurre en el consumo de drogas, lo cual genera un “Impacto en el docente” que le permite reaccionar ante estas situaciones y trabajar en diversas “Formas de brindar apoyo y contención estudiantil”, pero por su contraparte se expresa que estas situaciones presentan una situación de riesgo para el docente y la comunidad educativa.

DISCUSIÓN

En cuanto al objetivo de la investigación, los resultados revelan que la experiencia de docentes con roles de jefatura de curso respecto al abordaje del consumo de drogas entre sus estudiantes se encuentra fuertemente mediada por la aplicación del Reglamento Interno Escolar del establecimiento educativo en el que desempeñan sus funciones. En este contexto, en la mayoría de los casos, el docente jefe de curso adopta una posición activa en el inicio de este proceso, centrando su accionar en realizar las primeras entrevistas al estudiante involucrado, notificar la situación al apoderado o tutor legal, y luego dar paso a la red de apoyo institucional interna. Se deriva el caso al equipo de convivencia escolar del establecimiento, el cual se encarga de activar los protocolos institucionales y de vincular con redes externas de apoyo, tales como programas de prevención, tratamiento e intervención social que ofrece SENDA y dar seguimiento al caso.

Este proceso se encuentra alineado según lo estipulado por la Superintendencia de Educación (2018) en la Circular N°482, la cual determina el contenido mínimo obligatorio para los protocolos de actuación frente a situaciones de consumo y/o porte de drogas dentro de los establecimientos educacionales. La circular dispone que los establecimientos educacionales deben tener procedimientos claros, previamente socializados y ajustados a los principios que esta establece, tales como la dignidad del ser humano, el interés superior del niño, niña y adolescente, la no discriminación arbitraria, la legalidad, un justo y racional procedimiento ante medidas disciplinarias, la proporcionalidad, la transparencia, la participación, la autonomía y diversidad, y la responsabilidad, pues es deber de toda la comunidad educativa, respetar y cumplir con estos principios (Superintendencia de Educación, 2018).

Este abordaje se enmarca frecuentemente en una acción sancionatoria, que incluye el desarrollo de un proceso legal y la vinculación con entidades policiales tales como Carabineros y/o Policía de Investigaciones, aplicándose leyes tales como la ley 20.000 “Que Sanciona el Tráfico Ilícito de Estupefacientes y Sustancias Sicotrópicas” o la ley 20.084 que “Establece un Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal”, dependiendo de la gravedad de la situación y la edad del estudiante, para posterior, activar medidas formativas para la comunidad escolar.

Sin embargo, estas acciones normativamente válidas, se tensionan al ser observadas desde el enfoque de protección de los derechos de la niñez, como lo estipulado en la

Convención Sobre los Derechos del Niño ratificada por Chile en 1990, donde en su Artículo 33 establece que los Estados parte proporcionarán todas las medidas necesarias para proteger a los NNNA del consumo, producción y tráfico de drogas (Unicef, 2019). Tratado Internacional que se reproduce en la ley 21.430 “Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia”, que refuerza una visión integral, enfatizando el derecho de NNNA a un nivel de vida, desarrollo y entorno adecuado, es decir, que tienen el derecho de vivir en un entorno seguro y tener un nivel de vida que les permita su mayor realización, así también la ley destaca y respalda el derecho fundamental a la honra, intimidad y propia imagen (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022).

Se esperaría que, ante casos de consumo de droga por parte de adolescentes, se aplicaran medidas y acciones reparatorias. Medidas que deberían estar orientadas a restablecer el bienestar del adolescente, abordar los factores que originan el consumo y promover estrategias de prevención. Frenar las acciones orientadas al castigo puede contribuir a generar conciencia en torno a evitar la estigmatización o criminalización del estudiante involucrado.

Se identifica la necesidad de fortalecer los espacios de socialización de los mecanismos existentes; difundiendo y compartiendo la información normativa institucional. Esto se encuentra en coherencia con lo que señalan Córdova et al. (2022), donde se enfatiza la necesidad de difundir y trabajar de manera colaborativa los protocolos de actuación de manejo de situaciones o conductas asociadas al consumo de drogas en estudiantes.

Además, se debe destacar que, durante el análisis de la información obtenida, la mayoría de los docentes coinciden en que no se poseen los recursos y herramientas necesarias para enfrentar un abordaje óptimo, ya que no se recibe la información necesaria por parte de las instituciones encargadas en cuanto a la prevención del consumo de sustancias.

Los resultados de esta investigación, como lo señalado por autores como Agostinelli y Hernández-Silvera (2024), permiten destacar que es necesario repensar el rol de los docentes con jefatura de curso, como agentes clave en la promoción de entornos protectores dentro de los establecimientos educativos. Estas acciones requiriendo de una política educativa que los respalde, capacite y entregue recursos y herramientas reales, tanto humanos como materiales, para actuar de forma efectiva. Lo que permite avanzar hacia una cultura educativa centrada en el cuidado y no en la penalización, entendiendo el consumo en adolescentes como un fenómeno complejo, multicausal y que pueda ser abordado desde el trabajo comunitario y la participación estudiantil.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación presentados anteriormente, es posible afirmar que los protocolos internos escolares de los establecimientos, tanto municipales como particulares subvencionados, tienen una fuerte conexión con las disposiciones legales del país. Se ha hecho mención de la Circular N° 482, y se destaca así la importancia de que el protocolo interno esté en concordancia a los marcos normativos para el abordaje del consumo de drogas en estudiantes de enseñanza media.

Además, es posible identificar que los docentes con rol de jefatura son actores clave en cuanto a la implementación de los protocolos. Son ellos quienes cumplen con la recolección y el manejo de información sensible, pues es fundamental la coordinación y realización de entrevistas, tanto al estudiante involucrado como a su apoderado, reuniendo así información precisa y relevante para el proceso de actuación, por otro lado, dentro del establecimiento debe contactar al equipo de convivencia escolar y/o psicosocial, para garantizar un abordaje integral del caso, estos últimos, además, deben realizar la vinculación del estudiante y su familia a redes de apoyo institucionales, como lo es SENDA, Carabineros o Policía de Investigaciones y Centros de Salud. Sin embargo, a pesar de que los docentes tienen noción de cómo actuar, es necesaria una formación constante en cuanto a normativas legales relacionadas al consumo de drogas en estudiantes, con el fin de proceder de forma adecuada y comprender los alcances legales que conlleva.

Proyecciones

El tema de consumo de riesgo en infantes y adolescentes y el abordaje por parte de los docentes con roles de jefatura, es un tema que se debe seguir estudiando, ya que, representa una realidad persistente a nivel nacional y a su vez adquiere múltiples complejidades en su abordaje y prevención dentro de los establecimientos. Si bien, el consumo en algunas de estas instituciones educativas ya es un tema que no puede ser abordado dada la visión de apoderados o más bien el entorno del estudiante, las consecuencias del consumo y cómo se abordan desde una perspectiva integral (legal, social, biológica, psicológica, etc.) en la entrega de información al estudiante es un tema en auge que actualmente es foco en algunas zonas de Chile.

Es por ello, que se busca que esta investigación expuesta sea una piedra en la construcción del estudio de la problemática, con el fin de que se generen mayores instancias de acción para minimizar los impactos futuros de esta población con consumo de riesgo y a su vez, dignificar las distintas profesiones que integran a la comunidad educativa, como un factor protector que está en contacto directo con las y los estudiantes en los distintos problemas que se les presentan durante su ciclo escolar.

Limitaciones

Las principales limitaciones presentadas en la investigación realizada se deben a la falta de informantes interesados en formar parte dentro de la provincia de Concepción, por lo cual se debió de utilizar distintas formas de difusión. Una de ellas fue la entrega de información presencial, donde el equipo investigador se dirigió a establecimientos para solicitar la participación de docentes interesados. Otra técnica fue la propagación en diversas redes sociales, lo cual no obtuvo resultados y se dio paso a la difusión entre personas conocidas que sumaban a otras.

En cuanto al tiempo, a pesar de las dificultades en la búsqueda de informantes, además de la escasez de espacios disponibles para los docentes con rol de jefatura (quienes contaban con distintas obligaciones durante el período de la búsqueda de informantes, concretándose en un número acotado de participantes), se alcanzó adecuadamente el punto de saturación teórica de los datos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

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

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

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

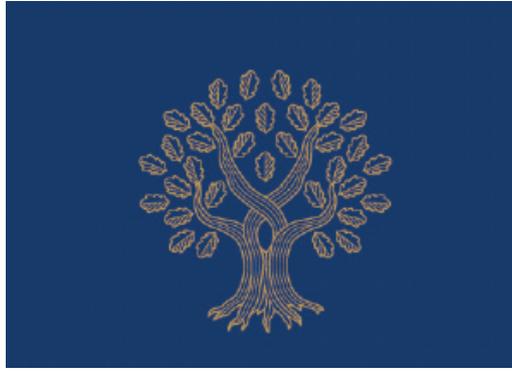
Pamela Castillo-Mardones: Análisis formal; Escritura - revisión y edición; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

REFERENCIAS

- Arbex, C. A. (2002). *Guía de Intervención: Menores y consumos de drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Plan Nacional Sobre Drogas (PND). <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-43058/menoresyconsumos.pdf>
- Agostinelli, V. A., & Hernández-Silvera, D. I. (2024). Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 78-109. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3108>
- Camarotti, A. C., & Capriati, A. (2024). Análisis de tres experiencias de formación docente en prevención del consumo de drogas. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 14(28), 115-122. <https://doi.org/10.62174/DPdp.10107>
- Charrier, L., Van-Dorsselaer, S., Canale, N., Baska, T., Kilibarda, B., Comoretto, R. I., Galeotti, T., Brown, J., & Vieno, A. (2024). *A focus on adolescent substance use in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey, Volume 3*. WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376573?locale-attribute=en>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2013). *Establece principios y normas obligatorias para investigadores de proyectos de CONICYT: Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación*. https://www.conicyt.cl/wp-content/blogs.dir/28/files/2013/05/157-13-REX_declaraci%C3%B3n-de-Singapur.pdf
- Córdova, K., Fernández, K., & Vergara-Morales, J. (2022). Percepción de actores educativos sobre protocolos de actuación en conductas de consumo de alcohol y drogas en establecimientos escolares chilenos. *ACADEMO*, 9(2), 165-178. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.5>

- Denzin, M., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa, Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Fuentes-Pino, A. (2021). *Lazos significativos entre educadores y estudiantes*. Ministerio de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Lazos-significativos-entre-educadores-y-estudiantes.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación científica* (6a ed.). McGraw-Hill Educación.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2021). *Documento técnico: Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en jóvenes*. Programa Hablemos de Todo. <https://hablemosdetodo.injuv.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Consumo.pdf>
- Jiménez-Moreno, J. A., & Bolaños-Arias, G. (2025). Prevención en el uso de drogas. Una mirada desde el bachillerato. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, 1-19. <https://doi.org/10.21555/rpp.3387>
- Kremer-Jiménez, A., Román-Mella, F., & Gálvez-Nieto, J. L. (2023). Clima escolar y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 164-172. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.03.001>
- Martini, J., & Furegato, A. (2008). Representaciones sociales según los profesores al respecto del uso de drogas en una escuela de educación básica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16, 601-606. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692008000700016>
- Maturana H., A. (2010). Consumo de alcohol y drogas en adolescentes. *Revista Clínica Las Condes*.
- Mejía-Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13). <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Ordoñez-Rodríguez, V. Y. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 80-101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>
- Pérez, L. M., Cortese, I., & Gallardo, G. (2007). *Construyendo una alianza efectiva familia-escuela. Manual para profesores jefe. Reuniones de apoderados. Experiencia de Conchalí*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18415>
- Ramírez-Muga, M. Á. (2015). La labor del/la profesor/a jefe/a y su des-politización. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4), 1-23. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/295>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (2023). *Décimo cuarto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile 2021*. Observatorio Chileno de Drogas. https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2023/07/14_EstudioDrogas_Poblacion_Escolar.pdf

- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (2018). *Gestión escolar preventiva en establecimientos educacionales para la prevención del consumo de alcohol y otras drogas*. <https://bibliodrogas.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Gestion-escolar-preventiva-en-establecimientos-educacionales-para-la-prevencion-del-consumo-de-alcohol-y-otras-drogas-2018.pdf>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (2019). *Guía para desarrollar estrategias de detección temprana en establecimientos educacionales*. <https://bibliodrogas.gob.cl/wp-content/uploads/2021/05/Guia-de-deteccion-temprana-EE-web-03-10-20-con-datos.pdf>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (s. f.). *Tipos de consumo*.
- Superintendencia de Educación. (2017). *Resguardo de derechos en la Escuela. Una responsabilidad compartida*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2461/mono-1083.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Aprueba Circular que Imparte Instrucciones Sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educacionales de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento Oficial del Estado*.
- Unicef. (2019). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.org/chile/informes/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) & World Health Organization (OMS). (2018). *International standards on drug use prevention (2nd ed.)*. https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC-WHO_2018_prevention_standards_E.pdf
- Valdés-García, L. E., & Domínguez-Mateos, A. (2023). Consumo de drogas: enfrentamiento a un problema latente. *Medisan*, 27(2). <https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/4269>
- Willig, C., Stainton-Rogers, W. (2008). *Qualitative research in psychology*. Editorial Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607927>



Revista Panamericana
de Pedagogía.

40

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

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 41 (enero-junio de 2026)

Fecha de cierre: 17 de octubre de 2025

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>

UNIVERSIDAD

**Pana
meri
cana**

Escuela de
Pedagogía