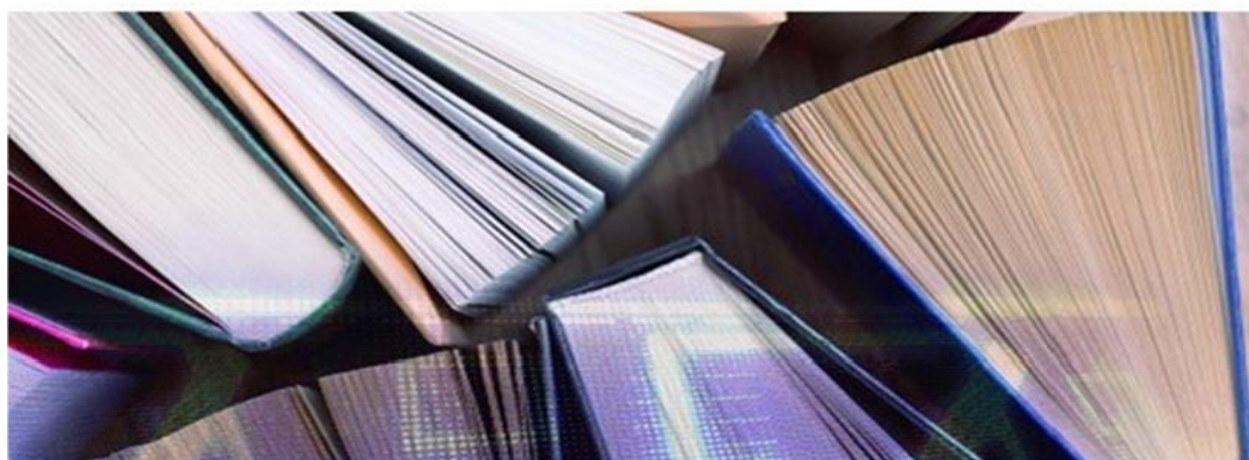


Vol. 8 Núm. 24 (2026): Revista RedCA (febrero 2026 - mayo 2026)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v8i24>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM | **RedCA**



Volumen. 08
Numero. 24
(febrero – mayo 2026)

URL: <https://revistaredca.uaemex.mx/>

Índice

Análisis Sistémico de la Cultura Académica en Ingeniería Mecatrónica: Implicaciones para la Reforma Curricular en una Universidad Pública de Uruguay..... 1 - 24

Carlos Silverio Huerta Jiménez

Educación en ciudadanía global. Una revisión sistemática de los referentes sobre educar para el diálogo fraterno y el acogimiento pleno de la pluridiversidad humana....25 - 58

Jesús Alfredo Morales Carrero

El uso de SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en la educación media superior en el Colegio de Bachilleres..... 59 - 76

José Armando Hernández Canales

Es lo mismo, con diferentes palabras. Comparación de planes del 1993, al 2022.....77 - 101

GERMAN FLORES MARTINEZ

Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México.....102 - 131

Blanca Flor Camarillo Salazar, Gabriela Silva Maceda, Silvia Romero Contreras

La enseñanza de la geografía y la educación ambiental en educación secundaria.....132 - 150

Manuel Alejandro Díaz-Zea, Víctor Manuel Galán-Hernández

Necesidades de Capacitación de Docentes de Preescolar.....151 - 168

Aida del Carmen Rios Zavala, José René Tapia Martínez

Percepciones y usos de la Inteligencia Artificial Generativa en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Geografía de la UAEMEX. Diagnóstico para el diseño de estrategias educativas emergentes.....169 - 196

Luis Eduardo Díaz Castro, Fernando Carreto Bernal

Problemas Psicosociales y Rendimiento Académico en Adolescentes de Bachillerato: Un Análisis de Correlación.....197 - 220

Carlota Carolina Moncayo Jara, María Emperatriz Yépez Bimboza, Carmen Amelia Yépez Bimboza, María Esther Mejía Lasso

Relatos De Vida De Estudiantes De Un Centro De Bachillerato Tecnológico En El Estado De México.....221 - 247

Luis Miguel Reyes Loyola, Claudia Lucy Saucedo Ramos

Reseñas

Reseña del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE 2025) Un encuentro plural y de alcance internacional Monterrey, Nuevo León del 10 al 14 de noviembre de 2025.....	248 - 263
---	------------------

Fernando Carreto Bernal

Análisis Sistémico de la Cultura Académica en Ingeniería Mecatrónica: Implicaciones para la Reforma Curricular en una Universidad Pública de Uruguay

Systemic Analysis of Academic Culture in Mechatronics Engineering: Implications for Curriculum Reform in a Public University of Uruguay

Carlos Silverio Huerta Jiménez

Doctor en Investigación Educativa

Universidad Politécnica de Puebla

Puebla, México

carlos.huerta452@up Puebla.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0317-7541>

Recepción: 19/06/2025

Aceptación: 19/11/2025

Publicación: 03/02/2026

Resumen

Este artículo explora la cultura académica en un programa de Ingeniería Mecatrónica de una universidad pública uruguaya, adoptando la teoría de sistemas como perspectiva analítica. A partir de entrevistas semiestructuradas con siete estudiantes y siete docentes, se examinan tres dimensiones fundamentales: currículo formal, actividades extracurriculares y currículo oculto. Los hallazgos muestran una marcada necesidad de reforzar las prácticas de laboratorio y equilibrar los contenidos mecánicos con los componentes de electrónica y programación. Asimismo, la transición hacia un Plan de Estudios 2023 genera opiniones mixtas: se valora su enfoque renovado, pero se señala la falta de acompañamiento e infraestructura. En el ámbito extracurricular, se evidencian limitaciones de tiempo y recursos que obstaculizan la consolidación de clubes académicos y la participación deportiva o cultural. El currículo oculto revela incoherencias en la conducta docente y la administración, así como un discurso

institucional que no siempre coincide con la práctica cotidiana; no obstante, también se identifican ejemplos positivos de solidaridad y colaboración entre pares. Estos resultados refuerzan la premisa de que el cambio educativo excede la modificación de planes de estudio, requiriendo acciones sistémicas para alinear las dimensiones formales, extracurriculares y culturales. Se concluye que la adopción de una visión holística, con retroalimentación constante y liderazgo participativo, facilita la adaptación de la universidad a las demandas actuales, fortaleciendo el sentido de misión pública y el desarrollo integral de los futuros ingenieros mecatrónicos.

Palabras clave: Cultura académica, teoría de sistemas, ingeniería mecatrónica, currículo oculto, actividades extracurriculares

Abstract

This article examines the academic culture within a Mechatronics Engineering program at a public university in Uruguay, employing systems theory as the guiding analytical framework. Drawing on semi-structured interviews with seven students and seven faculty members, the research addresses three key dimensions: formal curriculum, extracurricular activities, and hidden curriculum. Findings emphasize the need to strengthen laboratory practices and balance mechanical content with electronics and programming. Furthermore, the recently introduced Plan 2023 elicits mixed reactions: participants praise its updated focus yet highlight inadequate institutional support and infrastructure. Regarding extracurricular engagement, limited time and resources hinder the consolidation of academic clubs and sports or cultural participation. The hidden curriculum reveals inconsistencies in faculty behavior and administrative actions, alongside an institutional discourse that does not always align with daily practices; nonetheless, positive examples of solidarity and peer collaboration are also noted. These outcomes reinforce the notion that educational change extends beyond the mere modification of study plans, requiring systemic interventions to align formal, extracurricular, and cultural dimensions. The study concludes that embracing a holistic perspective—based on continuous feedback and participatory leadership—can facilitate the

Carlos Silverio Huerta - Jiménez

university's adaptation to current demands, thus enhancing both the institution's public mission and the comprehensive professional development of future Mechatronics engineers.

Keywords: Academic culture, systems theory, mechatronics engineering, hidden curriculum, extracurricular activities

1. Introducción

La formación en ingeniería mecatrónica en América Latina enfrenta el desafío de integrar sólidos fundamentos teóricos con experiencias prácticas y valores que respondan tanto a las demandas del sector productivo como a las expectativas de la sociedad (Didriksson, 2008; Pedraja-Rejas et al., 2022). En el caso de las universidades públicas, este reto se ve amplificado por misiones históricas de compromiso social que confluyen con reformas curriculares orientadas a la competitividad y la excelencia académica (Tünnerman, 2003). Por ello, analizar la cultura académica desde una perspectiva sistémica resulta pertinente para entender la complejidad de los procesos que ocurren en las aulas, laboratorios y espacios extracurriculares (Katz y Kahn, 1978).

La presente investigación se ubica en el programa de Ingeniería Mecatrónica de una universidad pública en Uruguay, donde se implementó recientemente un Plan de Estudios 2023. Dicho plan busca modernizar la malla curricular, reforzando aspectos mecánicos y prácticos tradicionalmente rezagados, así como promover actividades extracurriculares que fomenten la formación integral. Sin embargo, durante su puesta en marcha han emergido tensiones operativas —por ejemplo, retrasos administrativos y carencia de laboratorios efectivos— que podrían dificultar la adopción de dicho plan. Asimismo, de la mano de los cambios formales, la institución promueve un discurso de misión social y excelencia técnica que, según las percepciones de algunos actores, no se ve reflejado plenamente en las prácticas diarias. Esto sugiere la existencia de un “currículo oculto” que difiere del currículo formal y que puede tener un impacto profundo en la formación de ingenieros (Margolis, 2001; Schein, 1992).

Bajo esta premisa, la presente investigación se propuso analizar la cultura académica desde la teoría de sistemas, entendida como un enfoque que considera la institución universitaria como un sistema abierto compuesto por subsistemas interrelacionados (Katz y Kahn, 1978; Hoy y Miskel, 2008). El análisis se realizó a partir de las perspectivas de estudiantes y docentes, examinando tres categorías centrales: (a) currículum formal, (b) actividades extracurriculares y (c) currículum oculto. Este abordaje se apoya en la literatura que ha destacado la importancia de indagar tanto el documento oficial y la estructura curricular (currículum formal) como las oportunidades de aprendizaje fuera del aula (actividades extracurriculares) y los valores, actitudes y normas implícitas (currículum oculto) (Bergquist, 1992; Clark, 1983).

El interés por explorar cómo estos tres componentes se articulan y, en ocasiones, se contraponen, proviene de la necesidad de comprender de manera integral los procesos formativos. Diversas investigaciones han subrayado la relevancia de la práctica y la aplicación de la teoría, especialmente en carreras como ingeniería mecatrónica (Rodríguez Córdoba et al., 2010). Sin embargo, aspectos como la cultura institucional, los significados compartidos y la coherencia entre el discurso y las acciones cotidianas han sido menos estudiados en el contexto latinoamericano (Pedraja-Rejas et al., 2022). Por otro lado, la noción de “acoplamiento laxo” de Weick (1976) resulta especialmente útil para explicar la distancia entre los planes de estudio y la ejecución real en el aula, así como las dificultades para instaurar reformas que afecten la cultura interna.

La discusión en torno al currículum oculto no se limita a identificar incoherencias, sino que también puede revelar dinámicas positivas de colaboración y solidaridad que surgen de manera espontánea entre docentes y estudiantes (Margolis, 2001). Los resultados de esta investigación muestran, por un lado, la existencia de prácticas informales de alto valor pedagógico y, por otro, conductas contradictorias que erosionan el discurso oficial sobre la calidad y la misión social. Así, el estudio busca contribuir al campo de la educación superior y la administración educativa en al menos tres aspectos fundamentales:

1. Comprensión sistémica de la cultura académica: Se propone un análisis que integra las voces de estudiantes y docentes para entender cómo se configuran los elementos

Carlos Silverio Huerta - Jiménez

formales, extracurriculares y ocultos en una carrera de ingeniería.

2. Identificación de convergencias y divergencias: A través del discurso de los participantes, se localizan puntos de consenso (por ejemplo, la necesidad de mayor práctica) y conflicto (por ejemplo, la responsabilidad de las demoras administrativas), lo cual permite un acercamiento más fino a la complejidad del proceso de reforma curricular.
3. Implicaciones para la gestión y la política educativa: Desde la óptica de la teoría de sistemas, se discute cómo los hallazgos pueden orientar ajustes en la implementación del currículo, en la promoción de actividades co-curriculares y en la reflexión sobre las prácticas culturales que se transmiten a los futuros ingenieros mecatrónicos.

La estructura de este artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico basado en las principales corrientes que fundamentan el análisis sistémico y la relevancia de los tres niveles de currículo. Posteriormente, se describe la metodología cualitativa empleada, con atención en las características de la muestra intencional y las técnicas de recolección de datos a través de entrevistas. Se presentan los resultados, separando las perspectivas de estudiantes y docentes en función de las categorías de análisis. Seguido se ofrece la discusión, profundizando en las convergencias y divergencias entre ambos grupos y las implicaciones teóricas según la teoría de sistemas. Finalmente, se presentan las conclusiones, resaltando las aportaciones principales y abriendo líneas para futuras investigaciones.

Se espera que este trabajo contribuya a la literatura sobre la formación en ingeniería y el estudio de la cultura académica, brindando una mirada integral al papel de la teoría de sistemas en la comprensión de instituciones educativas de corte tecnológico. Del mismo modo, se confía en que el estudio sirva de insumo práctico para la toma de decisiones al interior de la universidad pública en Uruguay y, por extensión, de otras instituciones de América Latina que se enfrentan a desafíos similares en la modernización de sus planes de estudio y en la articulación de su misión social.

2. Marco Teórico

La teoría de sistemas aplicada a la educación superior ofrece una lente integral para analizar las múltiples dimensiones que confluyen en la formación universitaria (Katz y Kahn, 1978). Esta visión considera a la institución educativa como un sistema abierto en constante interacción con su entorno, lo cual implica que los cambios en un subsistema (por ejemplo, el currículo formal) repercutan en otros (actividades extracurriculares y currículo oculto) (Hoy y Miskel, 2008; Senge, 1990).

2.1 Organizaciones como sistemas abiertos

Katz y Kahn (1978) proponen que las organizaciones se componen de entradas (recursos humanos, materiales, expectativas) que son transformadas en salidas (graduados, investigaciones, aportes a la sociedad) mediante procesos internos mediados por la cultura y la estructura. El principio de interdependencia establece que los cambios en un elemento del sistema afectan el desempeño de otros, mientras que el principio de retroalimentación resalta la necesidad de evaluar continuamente los resultados para realizar ajustes.

En el contexto universitario, Scott (2003) retoma la idea de que las instituciones combinan características razones (políticas, currículos) con características naturales (relaciones informales, valores culturales). Así, las universidades no solo cumplen funciones de transmisión de conocimiento, sino que también perpetúan significados, prácticas y estructuras de poder que escapan a la codificación formal.

2.2 Perspectiva parsoniana y niveles de análisis

Parsons (1960) introduce la noción de que las instituciones educativas se integran en tres niveles. Para el caso universitario, se distingue el nivel técnico (la docencia y la investigación, el núcleo “productivo”), el nivel gerencial (departamentos, direcciones) y el nivel institucional (autoridades rectorales, discursos de misión). La coherencia entre estos niveles resulta crucial: si el currículo formal (nivel técnico) no se alinea con la misión institucional, se producen disonancias que pueden reflejarse en un bajo rendimiento o insatisfacción de los actores involucrados.

Carlos Silverio Huerta - Jiménez

En el marco de la educación superior latinoamericana, Tünnerman (2003) destaca que las universidades públicas presentan un fuerte compromiso social —ubicado en el nivel institucional— que debe traducirse en prácticas docentes y de investigación coherentes en los niveles gerenciales y técnicos.

2.3 Acoplamiento laxo y cultura organizacional

Weick (1976) describe a las instituciones educativas como “sistemas de acoplamiento laxo”, en los cuales las regulaciones formales pueden no incidir directamente en las prácticas reales del aula. Esta distancia entre discurso y práctica, o entre planes de estudio y ejecución cotidiana, permite cierta flexibilidad y adaptación local, pero dificulta la implementación uniforme de reformas.

La cultura organizacional entra en juego de manera decisiva en este proceso, ya que las normas y valores compartidos influyen en cómo se interpretan las directrices oficiales (Schein, 1992). En el entorno universitario, el currículo oculto —conformado por creencias, actitudes, conductas no escritas— puede reforzar o contradecir el currículo formal. De acuerdo con Margolis (2001), al no expresarse de forma explícita, este currículo oculto se torna difícil de regular, pero sumamente influyente en la formación del estudiantado.

2.4 Currículo formal, extracurricular y oculto

Bajo esta perspectiva sistémica, el currículo formal abarca la malla de asignaturas, competencias, planes de estudio y orientaciones metodológicas oficiales (Díaz-Barriga, 2006). En carreras como ingeniería mecatrónica, se espera que dicho currículo equilibre la teoría científica con prácticas de laboratorio y proyectos de aplicación.

Las actividades extracurriculares, por su parte, incluyen organizaciones estudiantiles, clubes académicos, actividades deportivas, concursos y otros espacios no necesariamente reconocidos con créditos formales, pero que pueden reforzar competencias y valores. En el enfoque de Hoy y Miskel (2008), estos ámbitos son subsistemas que, si se vinculan adecuadamente con el currículo formal, promueven la motivación, la experiencia práctica y la integración de la comunidad universitaria.

Finalmente, el currículo oculto engloba las normas implícitas y los valores transmitidos en la práctica cotidiana, desde la forma en que se ejerce la autoridad docente hasta las expectativas de conducta y el trato interpersonal (Clark, 1983; Margolis, 2001). Aspectos como la coherencia entre discurso y práctica, la modelación de conductas y la comunicación informal son elementos medulares de este nivel (Schein, 1992). Su relevancia radica en que, al no estar codificado, puede reproducir inequidades o malas prácticas, pero también posibilitar redes de apoyo y colaboración no contempladas en los planes formales.

2.5 Aportes de la teoría de sistemas a la cultura académica

La convergencia de estos conceptos (organización como sistema abierto, niveles institucionales, acoplamiento laxo y la distinción entre currículo formal, extracurricular y oculto) fundamenta la presente investigación. La teoría de sistemas permite identificar no solo la estructura formal, sino también las dinámicas informales y sus interrelaciones. De esta manera, se pueden comprender las razones por las cuales ciertas reformas curriculares no logran el impacto deseado, así como el surgimiento de conductas solidarias o de resistencia (Weick, 1976).

En consecuencia, estudiar la cultura académica de un programa de ingeniería mecatrónica desde esta perspectiva sistémica aporta una visión integral que tiene implicaciones tanto para la administración educativa como para la teoría y la práctica docente. La siguiente sección detalla la metodología cualitativa que permitió recabar las voces de estudiantes y docentes, explorando cómo viven, experimentan y narran estas dimensiones formales, extracurriculares y ocultas.

3. Metodología

3.1 Enfoque cualitativo y diseño de estudio

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de corte interpretativo-constructivista (Denzin y Lincoln, 2005; Merriam, 1998). Se eligió la vía cualitativa para capturar la complejidad de la cultura académica, entendida como un fenómeno que trasciende los datos numéricos y se nutre de las percepciones, vivencias y significados que los participantes le

Carlos Silverio Huerta - Jiménez

atribuyen a la experiencia universitaria (Creswell, 2013). El objetivo central fue comprender de manera profunda cómo las categorías de currículo formal, actividades extracurriculares y currículo oculto se articulan en la carrera de mecatrónica.

3.2 Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en un programa de Ingeniería Mecatrónica de una universidad pública en Uruguay, durante la transición hacia un nuevo Plan de Estudios 2023. El contexto se caracteriza por un fuerte énfasis histórico en la formación teórica y una misión institucional orientada al servicio público, aspectos que coinciden con los postulados de Tünnerman (2003) respecto a la tradición latinoamericana de compromiso social.

Se seleccionó una muestra intencional conformada por 7 estudiantes y 7 docentes, con el fin de recabar perspectivas diversas que abarcaran distintos años de la carrera, asignaturas y niveles de responsabilidad académica (Patton, 2002). Los criterios de selección incluyeron la disponibilidad para participar, la experiencia en el programa (al menos un año para estudiantes y dos años para docentes) y el interés manifiesto en discutir cuestiones curriculares y culturales.

Los estudiantes fueron codificados como “Est1”, “Est2”, “Est3”, “Est4”, “Est5”, “Est6” y “Est7”. Los docentes se identificaron como “Doc1”, “Doc2”, “Doc3”, “Doc4”, “Doc5”, “Doc6” y “Doc7”. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus declaraciones mediante la firma de consentimientos informados y la eliminación de cualquier dato que pudiera revelar sus identidades.

3.3 Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

La principal técnica de recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas (Kvale y Brinkmann, 2009). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos y se realizó de manera virtual (plataforma de videoconferencia) según la disponibilidad de los participantes. Se empleó un guión de entrevista con preguntas orientadas a indagar:

- Currículo formal: percepción sobre la malla de asignaturas, la carga teórica vs. práctica, la implementación del Plan 2023 y la coherencia con la misión institucional.

- Actividades extracurriculares: experiencias en clubes académicos, deportes, concursos, voluntariado u otras iniciativas no incluidas en el plan oficial, y su articulación con la formación en mecatrónica.
- Currículo oculto: valores, normas y actitudes percibidas como implícitas en el comportamiento docente y estudiantil, coherencia entre discurso y práctica y significados compartidos.

Se optó por no usar software de análisis cualitativo para respetar la decisión metodológica de un enfoque manual y cercano a los datos. Las entrevistas fueron grabadas con autorización previa y luego transcritas íntegramente.

3.4 Análisis de datos

Se empleó un procedimiento constructivista de análisis, buscando la progresiva construcción de significados y la identificación de categorías emergentes alineadas con el marco teórico (Charmaz, 2006). En primer lugar, se efectuó una lectura global de las transcripciones para familiarizarse con el contenido. Luego, se realizó una codificación inicial abierta, marcada por la búsqueda de fragmentos de texto relacionados con currículo formal, actividades extracurriculares o currículo oculto. Posteriormente, se refinaron las codificaciones y se agruparon según los temas recurrentes encontrados.

Este proceso fue iterativo y se orientó por la búsqueda de convergencias y divergencias en las narrativas de los participantes (Patton, 2002). Se trianguló la información contrastando las percepciones de estudiantes y docentes, así como revisando documentos institucionales (plan de estudios oficial, reglamentos internos) para contextualizar las declaraciones, aunque sin agregar datos cuantitativos.

3.5 Consideraciones éticas

El proyecto fue aprobado por la directora del programa de ingeniería mecatrónica, garantizando la confidencialidad de los testimonios y el uso de la información únicamente con fines académicos. Se respetaron los principios de voluntariedad y se otorgó la posibilidad de retirar el consentimiento en cualquier momento del estudio.

Carlos Silverio Huerta - Jiménez

En suma, la metodología permitió un acercamiento profundo a las dinámicas culturales y curriculares, partiendo de las voces de los participantes y complementando el análisis con el soporte de la teoría de sistemas. A continuación, se exponen los resultados organizados según las categorías establecidas, separando la perspectiva de los estudiantes de la perspectiva de los docentes.

4. Resultados

Los hallazgos se presentan en dos apartados: (1) perspectiva de los estudiantes y (2) perspectiva de los docentes. Cada apartado se subdivide en las tres categorías analíticas: currículo formal, actividades extracurriculares y currículo oculto. Se incluyen citas textuales para ilustrar la variedad de matices en las percepciones.

4.1 Perspectiva de los estudiantes

4.1.1 Currículo formal

1. Falta de equilibrio en contenidos mecánicos

Un primer tema recurrente fue que la formación en mecatrónica presentaba un desbalance, con un acento mayor en electrónica y programación, mientras que la parte mecánica recibía menor atención. Estudiantes, como Est1 y Est4, remarcaron la importancia de contar con más laboratorios en mecánica y más talleres para desarrollar habilidades manuales.

“En lo que es mecánica estamos flojos; yo diría que falta más.” (Est1), “El nuevo plan supuestamente refuerza la parte mecánica, porque antes casi no la veíamos.” (Est4)

Este primer tema apunta a una desalineación entre la expectativa de una formación integral y la oferta efectiva de asignaturas prácticas.

2. Transición al Plan 2023 y sus retos

Los participantes (Est2, Est5, Est6) expresaron sentimientos mixtos sobre el nuevo plan de estudios. Mientras algunos valoraban su intención de reforzar la parte mecánica y modernizar contenidos, otros mencionaban problemas operativos en la

transición, como la repetición de asignaturas y falta de claridad administrativa. *“La carrera cambió mucho con el nuevo plan, creo que es un gran avance grande.” (Est5), “Se supone que 2023 mejora la parte mecánica y prácticas, pero la transición me atrasó.” (Est2)*

Sin embargo, situaciones como demoras en la asignación de cupos o descoordinaciones reflejan, según Est6, un ambiente “caótico” en el inicio de semestre.

3. Escasez de prácticas y laboratorios

Cuatro estudiantes apuntaron que varios cursos siguen un enfoque teórico, sin la implementación de laboratorios o talleres suficientes. Aunque existen algunos equipos de robótica y mecatrónica, el Est3 comentó que “no los usamos” con la regularidad esperada.

“Hay asignaturas que no se ven tan prácticas; siento que me falta laboratorio.” (Est6), “Uno necesita meter mano, y a veces los equipos están ahí, pero no los usamos.” (Est3)

Esto sugiere la percepción de que la dimensión práctica no recibe la atención requerida para consolidar competencias clave.

4.1.2 Actividades extracurriculares

1. Opciones deportivas limitadas

Cinco estudiantes manifestaron interés en contar con más alternativas deportivas y culturales, más allá de los torneos de fútbol o básquetbol. El Est2 comentó sobre la escasa variedad y la falta de flexibilidad de horarios, sobre todo para quienes trabajan y estudian.

“En octubre se arma campeonato de fútbol y básquet, pero no hay nada cultural ni artístico.” (Est4), “La parte extracurricular está bien, pero falta más variedad.” (Est2)

La oferta deportiva limitada refleja un subsistema co-curricular que no termina de adaptarse a la diversidad estudiantil ni a necesidades formativas.

2. Poca oferta de clubes académicos robustos

Los participantes (Est1, Est3, Est5) coincidieron en que existen algunas iniciativas de robótica o programación avanzada, pero con poca difusión y apoyo institucional. El Est1 calificó la existencia de un club de robótica como “casi secreto”, mientras que el Est5 sugirió que un espacio físico adecuado y el acompañamiento de un docente podrían aumentar la participación. *“Hay un club de robótica, pero no muchos lo conocen ni participan.” (Est3), “Me enteré de un taller de programación avanzada, pero era casi secreto.” (Est1)* Este déficit de clubes alude a problemas de acoplamiento: la formalidad institucional no apoya sistemáticamente la iniciativa estudiantil, generando desconexión.

3. Dificultad de participación por carga académica

Según Est7 y Est4, el rigor de la malla curricular deja poco margen para actividades extracurriculares. Entre trabajos finales, exámenes y laboratorios, resulta difícil involucrarse en proyectos adicionales. *“Todo el día estamos estudiando, te desmotiva a hacer algo extra.” (Est4), “A veces me gustaría hacer más cosas, pero la carga es muy alta.” (Est2)* Esta imposibilidad de equilibrar estudios y ocio formativo alimenta la sensación de que la universidad prioriza la academia estricta sobre la formación integral.

4.1.3 Currículo oculto

1. Incoherencia docente y falta de ejemplo

Seis estudiantes (Est1, Est4, Est6, entre otros) mencionaron conductas de profesores que contradicen el discurso oficial de puntualidad y rigurosidad. Llegar tarde, retrasar la corrección de trabajos y exigir estándares sin cumplirlos generó un clima de desconfianza.

“El profesor siempre pide llegar en hora, pero él llega tarde.” (Est6), “Te piden entregas perfectas, pero ni corrigen a tiempo.” (Est1) Desde su perspectiva, esto incita a un “haz lo que digo, no lo que hago,” minando la credibilidad del discurso de excelencia.

2. Percepción de desinterés institucional

Tres estudiantes (Est1, Est2, Est3) criticaron la burocracia, en especial la demora en adquirir materiales de laboratorio. Este retraso proyecta un mensaje implícito de que el fortalecimiento de la enseñanza práctica “no es la prioridad” dentro de la institución.

“Hay demoras con procesos de compra de materiales que uno necesita.” (Est3),

“Pides algo, te dicen sí, pero pasa tiempo y nada.” (Est2)

Si los estudiantes perciben burocracia o lentitud, interpretan que la institución no facilita el aprendizaje práctico, generando un currículum oculto de indiferencia.

3. El “ejemplo” entre pares y cultura de apoyo

Contrariamente a los elementos negativos, varios destacaron la cooperación estudiantil como un punto fuerte. Est2 y Est4 señalaron la costumbre de compartir apuntes y formar grupos de estudio, aspecto que suple la falta de retroalimentación docente en algunos casos.

“Nos pasamos apuntes y hacemos grupos de estudio por WhatsApp.” (Est2),

“Ese espíritu de colaborar me salvó en varias materias.” (Est4)

Esta cultura solidaria surge de manera informal, creando redes de ayuda mutua al margen de la estructura oficial.

4.2 Perspectiva de los docentes

4.2.1 Currículo formal

1. Reconocimiento de la necesidad de mayor práctica

Cinco docentes (Doc1, Doc3, Doc4, Doc5, Doc7) admitieron que la carrera prioriza demasiado la teoría, careciendo de laboratorios sistemáticos. Aunque afirman la importancia de una base conceptual sólida, ven urgente robustecer la práctica para responder a las exigencias profesionales y expectativas estudiantiles.

“La teoría está bien, pero falta uso real de los equipos.” (Doc3),

“La implementación de laboratorios es el talón de Aquiles.” (Doc4)

Estos docentes confirman una brecha, evidenciando que la estructura formal no provee suficiente práctica.

2. Cambios curriculares y adaptación

Cuatro entrevistados aludieron a la reforma del Plan 2023 como un avance, aunque resaltaron dificultades logísticas y la necesidad de capacitar al cuerpo docente. El Doc2 observó cierta resistencia al cambio en colegas que “no han adoptado el nuevo plan”, mientras Doc7 subrayó la importancia de un liderazgo que incentive el diálogo y la participación. *“Algunos profes no han adoptado el cambio de plan, lo hacen a su modo.” (Doc2), “Se necesita liderazgo y diálogo para no imponer cosas unilateralmente.” (Doc7)* Sin una dirección clara, surgen problemas de acoplamiento donde cada profesor interpreta el plan a su criterio.

3. Exigencia de contenidos vs. sobrecarga

Para tres docentes (Doc1, Doc5, Doc6), el currículo es amplio y diverso, lo cual genera un ritmo intenso que puede saturar a los estudiantes. El Doc6 planteó el dilema de priorizar contenidos para evitar la acumulación excesiva de asignaturas. *“Abarcamos un montón de áreas; a veces siento que saturamos al estudiante.” (Doc1), “Queremos formar un ingeniero integral, pero el tiempo es finito.” (Doc5)* La sobrecarga indica un desajuste entre inputs (tiempo, energía, preparación de estudiantes) y outputs (todas las competencias deseadas).

4.2.2 Actividades extracurriculares

1. Poca consolidación de clubes y proyectos estudiantiles

El Doc1, Doc2 y Doc4 expresaron que existen intentos de apoyar clubes (robótica, diseño de prototipos), pero la falta de financiamiento continuo y estructura formal impide su consolidación. Ante iniciativas puntuales, la universidad no ofrece un plan robusto de acompañamiento o incentivos para reforzar su permanencia. *“Hay interés estudiantil, pero sin fondos no se consolida.” (Doc2), “La directiva hace intentos, pero no hay continuidad ni un plan de respaldo.” (Doc1)*

El entusiasmo estudiantil debe traducirse en planes de apoyo real, retroalimentando la toma de decisiones.

2. Falta de tiempo docente para asesorar

Tres docentes (Doc2, Doc3, Doc7) mencionaron el problema de la sobrecarga de labores de docencia e investigación, lo que dificulta dedicar horas a clubes o talleres extracurriculares. Estas demandas no suelen estar reconocidas en la evaluación docente, por lo que se convierten en una tarea adicional no remunerada ni planificada. *“Tengo que atender investigación y clases, no puedo sumarle un taller extra.” (Doc7), “Nos piden apoyar iniciativas, pero sin horas asignadas.” (Doc2)* La limitación de tiempo docente para actividades extracurriculares muestra el desajuste entre el rol formal y la necesidad real de acompañamiento.

3. Iniciativas adaptativas

Pese a las carencias, algunos profesores refirieron esfuerzos individuales para promover mini talleres o buscar patrocinios externos. Doc5 destacó la colaboración con otra carrera para organizar proyectos interdisciplinarios, aunque sin el apoyo oficial del departamento. *“Busqué una empresa que donara insumos para el club, todo fue iniciativa personal.” (Doc4), “Hemos hecho cosas conjuntas con otra carrera sin apoyo oficial, pero funcionó.” (Doc5)* Estas iniciativas muestran la flexibilidad del subsistema cultural de la facultad, pero evidencian la ausencia de un respaldo sistémico.

4.2.3 Currículo oculto

1. Discrepancia entre discurso oficial y prácticas reales

Cinco docentes (Doc2, Doc6, Doc7, entre otros) reconocieron la brecha entre la retórica de excelencia y compromiso social y las conductas cotidianas (falta de rigor, tolerancia a inconsistencias). *“La misión suena muy bonita, pero internamente no todos la asumimos.” (Doc6), “Se dice mucho de la excelencia, pero luego toleramos las inconsistencias.” (Doc2)*

Esta discrepancia transmite a los estudiantes un mensaje confuso sobre las verdaderas prioridades institucionales.

2. Modelado de conductas por docentes referentes

Cuatro docentes (Doc1, Doc3, Doc5, Doc6) resaltaron la importancia de colegas que encarnan el ideal de ingeniero comprometido y dedicado a la enseñanza. Esos docentes “referentes” sirven de ejemplo vivo para los estudiantes, impactando más que cualquier reglamento escrito.

“Hay colegas que son ejemplo: respetan al estudiante y contagian entusiasmo.” (Doc1), “Cuando un profe practica lo que predica, eso impacta más que mil reglamentos.” (Doc3)

Los docentes “referentes” funcionan como un catalizador en el currículo oculto, ejemplificando actitudes que refuerzan la misión educativa.

3. Normas informales de colaboración docente

Se describieron redes de apoyo espontáneo entre profesores, que intercambian materiales o cubren clases sin trámites burocráticos. Esto genera un ambiente de “equipo” en ciertos grupos, propiciando una cultura solidaria que puede incidir positivamente en la experiencia estudiantil. Sin embargo, Doc2 señaló que esta colaboración informal depende más de la voluntad personal que de una política institucional.

“Nos pasamos material entre colegas para que el alumno vea la coherencia.” (Doc1), “Si me enfermo, otro profe cubre mi clase sin papeleo, todo de buena voluntad.” (Doc2)

Esta cultura de colaboración espontánea constituye un aspecto constructivo del currículo oculto.

5. Discusión

La discusión se centra en dos niveles analíticos: (1) las convergencias y divergencias entre estudiantes y docentes respecto al currículo formal, las actividades extracurriculares y el currículo oculto, y (2) las implicaciones que surgen de la teoría de sistemas para el mejoramiento curricular.

5.1 Convergencias y divergencias entre estudiantes y docentes

5.1.1 Currículo formal

En las perspectivas recabadas se identifican importantes coincidencias. Tanto estudiantes como docentes reconocen la necesidad de reforzar la práctica en mecatrónica, añadiendo más laboratorios y proyectos aplicados. Esta convergencia confirma el énfasis de estudios previos que sugieren la urgencia de un equilibrio entre teoría y práctica en la formación de ingenieros (Didriksson, 2008). A su vez, ambos grupos perciben que el nuevo Plan 2023 representa un avance teórico, pero la falta de acompañamiento institucional y la resistencia de algunos profesores dificultan su implementación.

La principal divergencia radica en la atribución de responsabilidad: mientras los estudiantes reclaman mayor celeridad y organización por parte de la administración, los docentes señalan que las limitaciones de tiempo y los procesos burocráticos limitan su accionar. Esto se inscribe en la dinámica parsoniana (Parsons, 1960), donde cada nivel (técnico y gerencial) puede culpar al otro de la descoordinación.

5.1.2 Actividades extracurriculares

Ambos grupos resaltan la importancia de las actividades extracurriculares para enriquecer la formación. Sin embargo, los estudiantes hacen hincapié en la falta de opciones deportivas, culturales y académicas adecuadas. Los docentes, por su parte, enfatizan la necesidad de apoyo institucional (horarios, financiamiento) y reconocimiento oficial de esas actividades. Conforme a la teoría del acoplamiento laxo de Weick (1976), se observa que los objetivos de formación integral no siempre se traducen en estructuras sólidas para impulsar las iniciativas extracurriculares.

Un punto de divergencia adicional es la percepción del tiempo disponible. Estudiantes describen la dificultad para combinar la carga académica con la participación en clubes, mientras los docentes subrayan que su propia sobrecarga laboral les impide ofrecer tutorías o asesorías. Esto sugiere la urgencia de revisar la organización del currículo y las políticas

de dedicación docente si se busca que lo extracurricular sea verdaderamente un pilar de la formación (Hoy y Miskel, 2008).

5.1.3 Currículo oculto

La coincidencia más evidente radica en la identificación de una brecha entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas. Estudiantes y docentes mencionan la incoherencia de exigir puntualidad y rigor académico mientras se toleran actos que contradicen esos valores. Para Schein (1992), esta disonancia revela un “mensaje oculto” sobre la flexibilidad y la laxitud en el cumplimiento de normas, lo cual puede generar cinismo.

No obstante, también emergen rasgos positivos de este currículo oculto, como el apoyo mutuo entre pares (en el caso de los estudiantes) y el compañerismo entre docentes que intercambian materiales. Estas manifestaciones de solidaridad concuerdan con la visión de Hoy y Miskel (2008) de que existen subsistemas naturales en la organización que generan cohesión y resiliencia, incluso sin el respaldo formal de la institución.

En resumen, los hallazgos reflejan un escenario donde estudiantes y docentes comparten la crítica a la escasa práctica, la necesidad de un currículo integral y ciertas incongruencias culturales, pero difieren en la forma en que atribuyen responsabilidades y valoran las soluciones propuestas. Esto demuestra la complejidad intrínseca de los procesos de cambio en la educación superior y la relevancia de analizarla desde una perspectiva sistémica.

5.2 Implicaciones de la teoría de sistemas para el currículo

Adoptar la teoría de sistemas conlleva entender que la efectividad de la reforma curricular depende de la alineación y retroalimentación entre los distintos subsistemas. Según Katz y Kahn (1978), una modificación en el currículo formal (Plan 2023) debe acompañarse de ajustes en la forma de asignar recursos, capacitar docentes y promover la adopción cultural del cambio. A continuación, se detallan las implicaciones específicas para cada dimensión (formal, extracurricular y oculta).

5.2.1 Currículo formal

La reorganización del currículo, especialmente en su dimensión mecánica y práctica, no puede limitarse a la adición de asignaturas o laboratorios. Se requiere, en el sentido de Senge (1990), un aprendizaje organizacional que identifique las brechas reales y fomente un rediseño participativo donde los docentes se apropien de la reforma y los estudiantes vean reflejadas sus necesidades. Así se reduciría el acoplamiento laxo que describe Weick (1976), favoreciendo una coherencia real entre la propuesta de malla y la ejecución.

Además, un proceso continuo de retroalimentación (Katz y Kahn, 1978) implica medir el impacto de las asignaturas reformadas, recopilar datos de inserción laboral y emplear la evaluación de los estudiantes para ajustar los cursos. Solo así se garantizará que la transformación curricular responda a un entorno en cambio constante. Siguiendo a Parsons (1960), una mayor integración entre el nivel gerencial y técnico asegura que los recursos necesarios para la práctica —por ejemplo, equipos y laboratorios— lleguen efectivamente a los espacios académicos.

5.2.2 Actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares, vistas como el subsistema adaptativo, se muestran cruciales para complementar la formación en ingeniería (Hoy y Miskel, 2008). Sin embargo, su efectividad depende de la existencia de incentivos, reconocimiento formal y apoyo logístico que facilite la participación de estudiantes y docentes. Para sortear la sobrecarga académica, la institución podría rediseñar horarios o establecer créditos curriculares opcionales vinculados a clubes o proyectos especiales, integrando así la dimensión extracurricular con la formación oficial.

Igualmente, es relevante institucionalizar más apoyo a asesorías docentes y el financiamiento de iniciativas estudiantiles, tal como sugieren Katz y Kahn (1978) con relación a la transformación de “inputs” en “outputs” de valor. Al asignar horas específicas de asesoría en clubes, se evitaría que dichos espacios dependan únicamente de la motivación individual. De manera similar, Senge (1990) señala que las experiencias exitosas en competencias o

laboratorios extracurriculares deberían servir de retroalimentación para reformar aspectos del currículo formal.

5.2.3 Currículo oculto

La gestión del currículo oculto exige la toma de conciencia acerca de los comportamientos cotidianos y las narrativas institucionales, de modo que se promueva la coherencia. La modelación de conductas, por ejemplo a través de “docentes referentes” que encarnen los valores deseados, puede resultar un mecanismo potente de cambio cultural (Schein, 1992). Para ello, se requiere un liderazgo que fomente prácticas coherentes con la misión institucional y que reconozca los esfuerzos docentes por mantener altos estándares de calidad y trato respetuoso hacia los estudiantes.

Al mismo tiempo, las actitudes de solidaridad y colaboración detectadas se convierten en un activo valioso que la institución puede potenciar. Según Weick (1976), los lazos informales pueden convertirse en núcleos de innovación y resiliencia si el sistema aprende de ellos. Reconocer y difundir ejemplos de buenos comportamientos docentes, así como la cultura de compañerismo estudiantil, podría reforzar un clima más cercano a la misión social y los valores de excelencia que promueve la universidad pública en Uruguay.

En síntesis, la teoría de sistemas recalca la necesidad de asumir que la transformación curricular no radica solo en el rediseño formal de programas, sino también en las dinámicas cotidianas, la promoción de espacios extracurriculares y la atención consciente del currículo oculto. Todo cambio de tal magnitud requiere un enfoque integral que abarque la estructura organizativa, la cultura y las relaciones de poder, así como la coherencia entre el discurso y la práctica.

6. Conclusión

El presente estudio, realizado en un programa de Ingeniería Mecatrónica de una universidad pública en Uruguay, pone de manifiesto la complejidad de la cultura académica y la pertinencia de analizarla desde la teoría de sistemas. A partir de las categorías de currículo

formal, actividades extracurriculares y currículo oculto, se revela un panorama en el que confluyen:

- La necesidad de reforzar la práctica en el currículo formal, especialmente en el área mecánica.
- La demanda de institucionalización de las actividades extracurriculares, dado su potencial formativo y la falta de recursos y tiempos adecuados.
- Las disonancias y oportunidades del currículo oculto, que puede socavar la credibilidad de la misión oficial o, en sentido opuesto, propiciar conductas solidarias y modelos positivos.

Entre las convergencias principales de estudiantes y docentes destacan la urgencia de consolidar espacios de formación práctica y la percepción de que el nuevo Plan 2023 constituye un paso adelante, pero que requiere mayores esfuerzos de coordinación y recursos. Las divergencias surgen en torno a quién recae la responsabilidad de tales deficiencias, así como en la disponibilidad de tiempo y apoyo que cada grupo considera necesario para fortalecer los proyectos extracurriculares.

En términos de implicaciones teóricas, la investigación refuerza los postulados de Katz y Kahn (1978), Parsons (1960) y Weick (1976) sobre la relevancia de la retroalimentación, la integración de niveles y el “acoplamiento laxo” en las instituciones educativas. Asimismo, el estudio confirma la influencia del currículo oculto en la transmisión de valores y prácticas, en línea con Schein (1992) y Margolis (2001). La institucionalización de conductas coherentes, la valoración de los docentes referentes y la adopción de planes de mejora continua (Senge, 1990) emergen como líneas de acción para potenciar la reforma curricular.

Por último, el trabajo sugiere la pertinencia de continuar investigando la cultura académica en carreras de ingeniería con métodos cualitativos, profundizando en la perspectiva de otros actores (egresados, directivos, empleadores) y en cómo se relacionan los cambios curriculares con la inserción laboral y el impacto social. Del mismo modo, se apunta a la necesidad de un liderazgo institucional que fomente la sinergia entre el discurso, la práctica y el sentido de misión pública que define a las universidades estatales de la región.

Carlos Silverio Huerta - Jiménez

7. Referencias

- Bergquist, W. H. (1992). *The Four Cultures of the Academy*. Jossey-Bass.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo. <http://mes2008.info/modulo-curriculo/CAPITULO-01-Didriksson.pdf>
- Hoy, W. K., y Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Katz, D., y Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

- Parsons, T. (1960). *Structure and Process in Modern Society*. Free Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research y Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., y Labraña, J. (2022). ¿Qué sabemos de la cultura académica? Revisión del concepto en la literatura en educación superior. *Educação e Pesquisa*, 48, e262599. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240831>
- Rodríguez Córdoba, M. P., Pantoja Ospina, M. A., y Salazar Gil, V. (2010). Educación ética en ingeniería: Una propuesta desde el currículo oculto. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(9), 74–85. <https://doi.org/10.26507/rei.v5n9.2>
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5th ed.). Prentice Hall.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Tünnerman Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.

Educación en ciudadanía global. Una revisión sistemática de los referentes sobre educar para el diálogo fraterno y el acogimiento pleno de la pluridiversidad humana

Education in global citizenship. A systematic review of the references on educating for fraternal dialogue and the full acceptance of human pluridiversity

Jesús Alfredo Morales Carrero

Doctor en Antropología

Politólogo y Docente de Psicología General y Orientación Educativa.

Investigador Socioeducativo

Universidad de Los Andes, Venezuela

lectoescrituraula@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Recepción: 25/03/2025

Aceptación: 19/11/2025

Publicación: 03/02/2026

Resumen

La recuperación del tejido social como un cometido generalizado de las agendas globales en materia educativa, constituye una salida esperanzadora frente a los requerimientos de inclusión social efectiva que demanda el mundo en general. Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso como objetivo analizar de manera sistémica los referentes asociados con el diálogo fraterno y el acogimiento pleno de la pluridiversidad, en los cuales se sustenta la educación en ciudadanía global, proceso emergente y en construcción permanente que procura garantizar tanto el diálogo

simétrico como la comprensión profunda de las múltiples pertenencias que conforman el mundo. Los resultados indican que trascender hacia una nueva convivencia exige de los procesos educativos el compromiso con la promoción de un civismo que por estar sustentado en la moral universal y en la praxis de una coexistencia mediara por el reconocimiento de las garantías normativas que le asisten a todo individuo en tanto sujeto de derecho, en un intento por garantizar la configuración de un mundo democrático, plural y abierto al acogimiento de las identidades particulares. Esto implica fortalecer las convicciones éticas y la valoración crítica de las cosmovisiones, y de las minorías ideológicas, con la finalidad reforzar el encuentro amistoso que por estar entretejido por el respeto a las libertades individuales permita elevar las posibilidades de existencia digna. En conclusión, lograr la vida en la denominada aldea global requiere superponer la visión plural, democrática y cívica como el antídoto *sine qua non* desde el cual construir el mundo posible.

Palabras clave: justicia social inclusiva, reconocimiento recíproco, convivencia humana, dignificación de la existencia, valores universales.

Global Citizenship Education. A systematic review of references on educating for fraternal dialogue and the full acceptance of human pluridiversity

Abstract

The recovery of the social fabric as a generalized task of global educational agendas constitutes a hopeful way out in the face of the requirements for effective social inclusion demanded by the world in general. This research, as a result of a documentary review with a qualitative approach, proposed the objective of systemically analyzing the references associated with fraternal dialogue and the full acceptance of pluridiversity, on which global citizenship education is based, an emerging process in permanent construction that seeks to guarantee both symmetrical dialogue and a deep understanding of the multiple belongings that make up the world. The results indicate that transcending towards a new conviviality requires that educational processes commit to promoting a civility that, by being supported by universal morality and the practice of coexistence, will mediate the recognition of the normative guarantees that assist every individual as a subject of law, in an attempt to guarantee the configuration of a democratic, plural world that is open to the acceptance of

Jesús Alfredo Morales - Carrero

Educación en ciudadanía global. Una revisión sistemática de los referentes sobre educar para el diálogo fraterno y el acogimiento pleno de la pluridiversidad humana

particular identities. This implies strengthening ethical convictions and critical assessment of worldviews and ideological minorities, with the aim of reinforcing friendly encounters that, by being interwoven with respect for individual freedoms, allow for raising the possibilities of a dignified existence. In conclusion, achieving life in the so-called global village requires superimposing a plural, democratic and civic vision as the sine qua non antidote from which to build the possible world.

Keywords: inclusive social justice, reciprocal recognition, human conviviality, dignifying existence, universal values.

Introducción

La coexistencia a nivel mundial se ha convertido en uno de los desafíos complejos a los que se enfrenta no solo los sistemas educativos, sino los programas políticos que procuran reivindicar el reconocimiento de los derechos y garantías que le asisten a todo sujeto en tanto ser humano (Torres, Torres y Miranda, 2021). Este compromiso con la trascendencia humana en condiciones dignas tiene como fundamento la formación de un ciudadano capaz de ejercer su condición bajo los parámetros racionales, éticos y morales como requerimientos en función de los cuales entretejer lazos de unidad fraterna que redunden en la recuperación del sentido de comunidad global (Berlín, 2022).

Desde esta perspectiva, promover la interacción profunda y significativa entre quienes ostentan pertenencias diversas y plurales, supone instar a la humanidad a asumir como tarea común la validación del otro sin condicionamientos prejuiciosos; y si, en cambio, desde la inclusión real que como parte de la justicia social inclusiva busca propiciar acercamientos sensibles entre grupos heterogéneos, en un intento por consolidar la sociedad del futuro en la que prime la conciencia planetaria y el sentido crítico (Sen, 2010).

En razón de lo expuesto, la educación en ciudadanía global emerge como un proceso no solo alentador de la unidad sino adherido a la construcción de condiciones esperanzadoras, en cuyo énfasis se estima el respeto a los derechos fundamentales de todos los seres humanos, la reconciliación humana desde la praxis de la fraternidad y el establecimiento de un clima de convivencia tanto responsable como activa (Lederach, 2008); en el que el fortalecimiento de la denominada sociedad comprometida con el bien común logre sortear las injusticias y

las problemáticas históricamente heredadas, a las que se le adjudican enemistadas, vejaciones y tratos indignos (Morales, 2024c).

Este énfasis en el resguardo de la integridad moral en todos los contextos, representa uno de los cometidos no solo de la educación en ciudadanía global sino de la justicia social inclusiva, cuyo fundamento reitera el compromiso con la interculturalidad y la edificación de relaciones que redimensionen no solo la interdependencia sino la complementariedad, como requerimientos en razón de los cuales estrechar la tolerancia tanto crítica como sostenible. Perspectivas recientes proponen lograr estos cometidos exige conducir a la sociedad hacia la búsqueda razonada el bienestar colectivo, en el que la responsabilidad personal emerja para propiciar acercamientos empáticos en los que se validen los pluralismos y se amplíe el camino hacia la consolidación del futuro posible.

La construcción de una sociedad mundial que esté a la altura de la dignificación humana plena y sostenible, constituye uno de los desafíos a los que se enfrentan los programas tanto políticos como educativos en la actualidad; en cuyos propósitos se precisa la adopción del auténtico sentido de pertenencia a una comunidad amplia, en la que confluyen multiplicidad de cosmovisiones que exigen para su encuentro fraterno la praxis de una conciencia flexible así como la disposición actitudinal que haga del otro, del diferente un sujeto con las mismas posibilidades para participar de la vida pública en igualdad de condiciones (Olmedo, 2018; Ramírez, 2006).

Esta confianza en la reivindicación de la democracia como valor universal del que depende la coexistencia humana plena y funcional, supone el afrontamiento de las desigualdades, las exclusiones y las intolerancias (Nussbaum, 2010), garantizando de este modo el vivir dignamente de todos los sujetos de derecho con independencia de su origen; esto refiere implícitamente a la formación de un sujeto con la actitud de apertura hacia el acogimiento pleno de la diversidad, con la cual dialogar en la búsqueda del encuentro que motive no solo la reconciliación, sino la edificación de los cimientos de la convivencia del futuro (Morales, 2023).

Desde esta perspectiva, un modo de paliar las controversias heredadas social, histórica y culturalmente requiere la formación de un sujeto capaz de articular las dimensiones aprender a conocer, convivir, hacer e incluir (Delors, 2000), como principios en función de los cuales edificar espacios que permitan la actuación humana plena, sin limitaciones y sí, apegada al

Jesús Alfredo Morales - Carrero

ejercicio de una convivencia entretejida por el reconocimiento de los derechos humanos, las libertades individuales y colectivas así como la responsabilidad de garantizar la trascendencia del género humano (Morín, 2015), como parte de los elementos que sustentan las posibilidades futuras de alcanzar la vida democrática como ideal universal.

En estos términos, la educación en ciudadanía global emerge como una posibilidad esperanzadora (Morales, 2023), desde la cual es posible poner el diálogo simétrico las pertenencias diversas y los intereses de todos hasta lograr la configuración de una sociedad mundial hilvanada por la generosidad entre individuos y agrupaciones socioculturales diversas; implícitamente esto refiere a la promoción de la responsabilidad común de actuar en razón de prioridades comunes asociadas con la praxis de la justicia, el compromiso pleno con la libertad de expresión y la manifestación de los pluralismos, así como de las cosmovisiones que particularizan a cada cultura.

Visto lo anterior, la búsqueda de la reconciliación entre posiciones opuestas supone la construcción de visión compartida, en la que los seres humanos conscientes de su condición común, es decir, la pertenencia planetaria despliegan su disposición para asumir desde el civismo activo la superación de los conflictos de intereses individualistas (Cely-Fuentes, 2021), en un intento por trascender hacia un nuevo esquema de convivencia compartido por la deliberación constante y el diálogo recurrente; procesos que aunado a redimensionar las posibilidades de cohesión social, también redundan en la construcción de una identidad colectiva que integren posiciones sociales, culturales, ideológicas y culturales que redunden en el encuentro fraterno (Cortina, 2021a; Sen, 2021).

Desde la perspectiva de Illich (1974), este acercamiento entre sujetos con pertenencias diversas supone el ejercicio de la convivencia plena, como el proceso que involucra la tarea de asumir desde la reciprocidad la construcción del denominado techo común; espacio al que se precisa como el entretejido de deliberaciones en torno a cómo habitar el sistema-mundo sin desde el acuerdo que no pretende imponer en modo alguno una visión única sobre la coexistencia, sino más bien fortalecer la participación simétrica que redunde en el estrechar lazos que hagan posible el compartir contextos cívicamente.

Este proceder deja ver a la educación en ciudadanía global como la fuerza revitalizadora y además reivindicativa de la existencia plena, en la que la actuación de las minorías enmarcada en la justicia social inclusiva y en el bien común, se erige como la posibilidad real de alcanzar

el encuentro entre quienes no necesariamente comparten la misma visión del mundo. Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso como objetivo analizar de manera sistémica los referentes asociados con el diálogo fraterno y el acogimiento pleno de la pluridiversidad, en los cuales se sustenta la educación en ciudadanía global, proceso emergente y en construcción permanente que procura garantizar tanto el diálogo simétrico como la comprensión profunda de las múltiples pertenencias que conforman el planeta.

Método y Materiales

Esta investigación documental con enfoque cualitativo asumió como sujetos informantes los autores que abordan la conceptualización, caracterización y cometidos de la educación en ciudadanía global para lo cual se escogieron un total de treinta y siete (37) textos originales, así como la valoración de fuentes complementarias constituidas por doce (12) revistas científicas y especializadas. Los criterios para su selección fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a la transformación de realidades locales y universales.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas y los elementos prácticos en función de los cuales realizar un acercamiento a la educación en ciudadanía global como proceso emergente, en construcción permanente y entretejido por una multiplicidad de voces que procuran dejarla ver como una alternativa esperanzadora para la construcción de un mundo inclusivo y respetuoso de la pluridiversidad. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en situaciones de inclusión y propuestas indirectas aplicadas a otras realidades, precisando de este modo patrones entre los autores consultados. Con respecto al criterio axiológico se procuró diferenciar los valores a los que enfáticamente cada autor le dedica especial consideración a lo largo de sus obras. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver la concreción de acciones vinculadas con la construcción de espacios para la convivencia, el reconocimiento recíproco y la coexistencia digna en el futuro.

Esto permitió establecer patrones coincidentes entre autores, en lo que respecta a las siguientes dimensiones: inclusión efectiva, operativización de acciones, compromiso institucional y resguardo sinérgico de la dignidad y el ejercicio pleno de las libertades individuales; ideas tangenciales a partir de las cuales vertebrar actuaciones fundadas en el reconocimiento recíproco que redunde en la creación de condiciones asociadas con la justicia social, con el logro de posibilidades equitativas en las que cada sujeto que asiste a la institución educativa logre expresar sus posiciones, sus formas de vida sus cosmovisiones y pertenencias socioculturales e históricas sin ningún tipo de coacción que limite su desempeño autónomo.

Análisis de la información

Educación en ciudadanía global. Referentes en torno a educar para el futuro posible e inclusivo

Educar para participar de la vida en la sociedad global constituye uno de los desafíos universales a los que se enfrentan agendas políticas y programas educativos que procuran construir el mundo posible, en el que la diversidad, los pluralismos, las cosmovisiones y los pluralismos alcancen a dialogar comprensivamente hasta ampliar los puentes de encuentro y reconciliación requeridos para garantizar la trascendencia humana sostenible.

Estos cometidos como parte de un nuevo y desafiante esquema de convivialidad humana, proponen la superación de la discriminación en sus múltiples manifestaciones, así como las actuaciones intolerantes y xenófobas a las que les se adjudica la responsabilidad de denigrar la condición humana. Lo referido en su relación con la inclusión social efectiva se entiende como un proceso revitalizador del tejido social, pero además como una manera de dignificar la existencia humana a través del encuentro democrático y horizontal, en el que todos conscientes de su condición igualitaria dispongan su voluntad para fortalecer tanto la interdependencia como unidad libre de prejuicios.

En tal sentido, la educación en ciudadanía global se concibe como el resultado de la articulación de valores universales, de derechos humanos y de principios asociados con la justicia social, como el antídoto en función del cual crear lazos de solidaridad e inclusión que junto a fortalecer la identidad común de pertenecer al género humano (Morín, 2015), también potencie la visión compartida en torno al convivir mediante la superación de las desigualdades.

Desde esta perspectiva, convivir como objetivo universalmente reconocido por los sistemas educativos exige la promoción del sentimiento de pertenencia planetaria (Cantero y Gutiérrez, 2023), en el que prime como elemento fundamental la actuación sustentada en el bien común (Morales, 2024a), en la validación de la diversidad y en la búsqueda del entendimiento, requerimientos que en su sentido operativo instan a edificar la sociedad inclusiva, participativa y democrática (Berlín, 2017).

La construcción de vínculos humanos funcionales se ha convertido en un cometido global estrechamente asociado con la actuación cívica, como el proceder que involucra el compromiso tanto ético como moral de resguardar la dignidad y la individualidad sin ningún condicionamiento. Esta lucha por la reivindicación de la coexistencia humana plena constituye una exhortación mundial en torno a la necesidad de reconocer las particularidades individuales y grupales que permean a cada cultura; y frente a las cuales, la tarea de educación como proceso sensibilizador no es más que acercar al sujeto en formación a la adopción de actitudes humanistas, adheridas al reconocimiento de los pluralismos y fiel practicante de la racionalidad pública que conmina a todos a estimar al otro como sujeto portador de derechos y garantías universales (Nussbaum, 1997).

Para Camps (1998), la educación en ciudadanía global involucra cometidos de diversa índole, entre los que se precisa la edificación de los cimientos de una vida en comunidad, en la que el eje fundamental sea la búsqueda unánime de la felicidad tanto individual como colectiva; garantizando de este modo la consolidación de una coexistencia digna en la que todos en común acuerdo se ocupen de precisar el sentido real de la convivialidad positiva como propósito mundial que insta a la superación de las posiciones únicas por visiones amplias que reiteren la necesidad de procurar la armonía, el respeto por la integridad del otro y la valoración crítica tanto de los pluralismos como de la diversidad que permean el planeta.

En razón de lo expuesto, instar al compromiso recíproco de actuar dentro del marco del reconocimiento activo supone aprender a vivir con apego a los parámetros de la moral universal que, además de instar al cultivo de las virtudes cívicas también procura el desarrollo de actitudes abiertas a la multiplicidad de cosmovisiones; a las cuales estimar desde el sentido de apertura que incluye, ampliando de este modo las posibilidades de participación del otro sin restricciones y sí, desde la disposición flexible de acogerlo en condiciones fraternas, justas

y solidarias como elementos sustanciadores de una coexistencia que procura reivindicar la vida en comunidad.

La posición de Maalouf (1999), deja ver a la educación en ciudadanía global como el proceso capaz de atenuar las rivalidades que han permeado históricamente a la humanidad, a las cuales es posible abordar desde la sensibilización moral de la sociedad en torno a la renovación de la mentalidad cerrada que además de imposibilitar la coexistencia civilizada, también se erige como la posibilidad para ampliar el repertorio actitudinal que gestionar las diferencias en el plano del diálogo permanente, que por considerarse parte del compromiso personal dirija la existencia hacia la convicción profunda de luchar por la consolidación de la democracia plena.

En tal sentido, posibilitar el encuentro entre diversas sociedades y culturas no es más que un modo de impulsar el acercamiento estratégico que conduzca a la reducción de las diferencias, en un intento por lograr la armonización fundada en referentes comunes que aunado a potenciar el manejo empático de los particularismos también reiteren el sentimiento de unidad. Como el requerimiento desde el que es posible lograr el establecimiento de afinidades e intercambios que coadyuven con la disolución de enfrentamientos así como de posiciones intransigentes, dando de este modo paso a la vocación fundada en la pertenencia a la comunidad humana mundial.

De este modo, la educación en ciudadanía global involucra como cometidos la búsqueda de la reivindicación humana a través de procesos inclusivos que no solo permitan la manifestación plena de las pertenencias particulares, sino de la diversidad en sentido amplio; lo cual refiere al ejercicio de la libertad individual sin ninguna resistencia y sí desde la aceptación, proceso que implica enfrentar los lastres socio-históricos que han distanciado a la humanidad de toda posibilidad de encuentro, a decir “la incomprensión, la desconfianza o la hostilidad” (Maalouf, 1999, p. 4).

Visto lo anterior, consolidar este nivel consciente de coexistencia humana pacífica y armónica requiere esfuerzos educativos asociados con un cambio significativo de la mentalidad, es decir, el reconocimiento del otro a partir de la potenciación del sentido crítico como el eslabón desde el que es posible conducir a la sociedad a aceptar el carácter compuesto de las identidades del mundo; a las cuales asumir como la unificación de rasgos cuyas pertenencias se convierten en un elemento común, desde el que es posible la búsqueda

de coincidencias a través de experiencias reflexivas que precisen semejanzas así como puntos de encuentro.

Esto refiere a la inserción del sujeto en el compromiso de revisar su propia identidad, con la intencionalidad de determinar lazos del pasado, elementos de asociación y afinidad que justifiquen el acercamiento, que modelen comportamientos empáticos y conduzcan al involucramiento positivo como ideal mundial que procura “tejer lazos de unión, disipar malentendidos, hacer entrar en razón a unos, moderar a otros, allanar, reconciliar...su vocación es ser enlace, puente, mediador entre las diversas comunidades y las diversas culturas” (Maalouf, 1999, p. 6).

Lo planteado supone la superación de las rupturas socio-históricas entre pertenencias diferentes, pero además, la ampliación de las posibilidades para el diálogo enriquecedor que cohesione al mundo en torno a propósitos comunes que por estar fundados en la reciprocidad, en la recuperación de la confianza y en la lealtad coadyuven en la configuración del sentido de comunidad global, en el que prevalezca la coexistencia armónica por encima de los condicionamientos culturales, ideológicos y sociales.

Por su parte Nussbaum (2006) propone que la educación en ciudadanía global como proceso en construcción permanente fundamenta sus cometidos en la promoción de una nueva cultura de la convivencia humana cuyo asidero se encuentra enmarcado en la reivindicación de los derechos universales que le asisten a todo individuo y que, por consiguiente, le hacen portador de garantías básicas que reiteran la protección a la libertad personal, que involucra el ejercicio de sus creencias, la manifestación de sus intereses así como el compromiso con la edificación de una visión compartida que evite la desintegración social a través de la proliferación de posiciones de intolerancia, discriminación o xenofobia.

Este énfasis en la defensa de las libertades individuales constituye una invitación al trato mutuo razonable como imperativo categórico en función del cual dirigir la conducta humana hacia modos de relacionamiento inclusivo que coadyuven con la subordinación y la superación de formas crueles cuyas repercusiones atentan contra la dignidad humana. De allí, que la educación en ciudadanía global apele a la edificación de un sentimiento moral común, desde el que es posible lograr interacciones funcionalmente positivas que configuren las condiciones de un civismo comprometido con el manejo de las vulnerabilidades así como con la edificación de sociedades democráticas y plurales.

Jesús Alfredo Morales - Carrero

Por su parte Elster (2010), deja ver que la búsqueda de la confianza y la recuperación en torno a la necesidad de integrarla como mediadora de los vínculos humanos constituye la manera para redimensionar el proceder empático, pero además para impulsar el proceder racional que le permita a la sociedad abrirse a la interacción, superar las vulnerabilidades y asumir el compromiso con la coexistencia plena del otro. Para el autor, la construcción de vínculos como la confianza, el altruismo, la empatía y la solidaridad crítica involucran conducir al sujeto hacia la precisión de sus beneficios, a la identificación del trato digno que evite transgredir la posición del otro en un intento por imponer su propia forma de ver el mundo.

En estos términos, la educación en ciudadanía global se entiende como un mecanismo alentador de la cohesión humana mundial, la cual comienza con el desarrollo de la consciencia sobre el trato cuidadoso, respetuoso y recíproco que amplíe las oportunidades para la edificación de una interacción confiable que posibilite a su vez, la configuración de un clima de encuentro libre de prejuicios y sí abierto a la aceptación de la pluridiversidad como una cualidad humana que goza de reconocimiento dentro del ámbito jurídico internacional. De allí, que se entienda a la consciencia colectiva como el elemento catalizador en función del cual reducir los intereses perversos y, en su lugar adoptar una cultura universal fundada en la estimación del otro como un sujeto de derecho que goza de garantías que resguardan su integridad y, procuran dignificar su existencia.

Lograr estos cometidos implica fomentar actitudes colectivas que fundadas en el juicio moral permitan el afloramiento de la disposición para cooperar desde la disposición racional, a la que se le atribuye la flexibilidad para integrar la negociación y el diálogo asertivo que fundamente el establecimiento de acuerdos sólidos que unifiquen voluntades en torno a propósitos comunes. Esto debe entenderse como la búsqueda de la unidad que dé espacio a la conciliación cívica, es decir, al encuentro respetuoso que coadyuve en la tarea de intercambia posiciones e intereses, en función de los cuales mantener como objetivo común la inclusión social efectiva con independencia de las pertenencias.

La posición de Nassbaum (2010) refiere a la educación en ciudadanía global como el proceso innovador que procura volver a la humanidad al desarrollo de convicciones democráticas, mediante el fortalecimiento de cualidades necesarias para lograr que el entendimiento entre agrupaciones socioculturales con pertenencias diversas. De allí, que el civismo se entienda

como un referente fundamental que procura el redimensionamiento de la empatía, la ayuda mutua y la promoción de la interdependencia, como elementos en función de los cuales cultivar una vida en común, en la que todos conscientes de las particularidades individuales alcancen a superar la estigmatización.

De esta manera, la conjugación de la democracia y el cultivo de las virtudes humanas individuales suponen la posibilidad esperanzadora de enfrentar la marginalización, a la cual abordar desde el acercamiento de argumentos suficientes sobre los cuales cimentar la existencia plena, la calidad de vida y el desarrollo humano. En estos términos, el alcance de la coexistencia funcional requiere de la adopción de la denominada vocación democrática, como el proceso que involucra la enseñanza de valores universales y de principios éticos que al operativizarse no solo revitalizan la democracia sino que además permite la formación de un ciudadano con los criterios necesarios para actuar coherentemente en cualquier contexto. Esto significa la supresión de los lastres socio-históricos, ideológicos y culturales que han ocasionado el distanciamiento perjudicial entre la humanidad, sí como el reforzamiento de prejuicios que aunado a robustecer el sufrimiento también ha conducido a la sociedad a la irracionalidad que imposibilita pensar la trascendencia humana mediante la praxis del interés común. En tal sentido la formación de sociedades democráticas y plurales implica instar a la humanidad al desarrollo de capacidades vitales que permitan vivir en “democracia y dispuesto a adoptar una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo” (Nussbaum, 2010, p. 25).

Lo dicho refiere a la recuperación de la confianza mediante el desarrollo del pensamiento crítico que aunado a conducir a la humanidad hacia praxis de la sensibilidad, la flexibilidad y el sentido de apertura, también permita la emergencia de lealtades que hagan posible la actuación positiva de todos como ciudadanos de un mundo en crisis; visto esto, la comprensión empática toma especial importancia como el valor en función del cual entretejer lazos de fraternidad que no solo conduzcan al afrontamiento del individualismo sino a la configuración de una nueva organización social sustentada en la interacción profunda entre cosmovisiones, pertenencias y pluralismos.

En otras palabras, la educación en ciudadanía global se asume como el eje vertebrador del currículum enfocado en crear las condiciones desde las cuales generar el diálogo enriquecedor en función del cual motivar el sentido de corresponsabilidad en torno a los

Jesús Alfredo Morales - Carrero

problemas cotidianos asociados con la convivencia; a los que se asumen, por lo general como el resultado del choque entre una gran variedad de culturas que permean el mundo, en ocasiones disímiles, contrapuestas o con escasos rasgos de semejanza, razones que conminan al cultivo de la capacidad reflexiva para mantener con vida a la democracia (Nussbaum, 2010), motivando de este modo el encuentro caracterizado por el sostenimiento de la dignidad humana como propósito indeleble.

Una revisión de los planteamientos de Morín (2011), deja ver a la convivencia entre culturas con pertenencias diversa como la alternativa para lograr que cada agrupación humana alcance la expresión de sus cualidades particulares, de sus creencias y prácticas sin ninguna limitación más que el establecimiento de parámetros que impidan la vulneración de la autonomía, en los cuales además se precisa el desarrollo de una profunda sensibilidad en torno al manejo de intercambios que refuercen el acercamiento permanente.

Esta preocupación por el alcance de un estado de apertura y civilización, supone la adopción de una cultura planetaria que unida a la adopción de la moral universal configure las condiciones para aceptar las identidades emergentes, a las cuales es posible reconocer a través de “forjar y fomentar vínculos fundamentales entre la unidad y la diversidad humana” (Morín, 2011, p. 52). En estos términos se propone la necesidad de promover el denominado humanismo planetario cuyos efectos involucren la superación de las diferencias y las resistencias, en un intento por alcanzar la edificación de una visión compartida que dé lugar a una nueva organización social más justa, fundada en la libertad positiva y sensible a la coexistencia plena.

En Sen (2011) se precisan planteamientos que refiere a la educación en ciudadanía global como el proceso a través del cual lograr el establecimiento de filiación y encuentro entre la humanidad; lo cual supone, asumir con especial énfasis la lucha común contra el individualismo y, en consecuencia, la adopción de una posición sensible, abierta a la praxis de la moral universal y comprometida con la edificación de condiciones de bienestar que alienten la vida plena.

En estos términos, se propone como eslabones de una coexistencia dignificante y plena la formación en materia de cultura de paz, en corresponsabilidad y respeto por las libertades individuales, como elementos que orquestados en relación consciente propicien la concreción de una vida virtuosa. En la que todos reconociendo sus derechos y deberes asuman el desafío

de gestionar los requerimientos de una nueva convivencia que exige, entre otros aspectos, el apego a los principios democráticos, al pluralismo y a la capacidad reflexiva para aprender a vivir juntos.

Visto lo anterior, la educación en ciudadanía global reitera el compromiso con una coexistencia fundada en el conocer al otro como la posibilidad a través de la cual precisar particularidades de la condición humana que exigen ajustes permanentes, exigencias comunes y procesos actitudinales abiertos que engendren las condiciones para descubrir lo que nos une al otro, los puntos de encuentro y semejanza, así como la edificación conjunta de proyecciones en torno a oportunidades para mejorar la realidad en que vivimos; de este modo, convivir como una preocupación generalizada de los sistemas educativos, sugiere la lucha enfática por la dignificación sinérgica del ser humano con independencia de sus pertenencias, proceso que involucra el quehacer enfocado en revitalizar las libertades individuales y el sentido colectivo, como valores de los que depende la cohesión social efectiva.

Según Cortina (2013), el alcance de una vida plena en comunidad global involucra actuaciones educativas fundamentales asociadas con la búsqueda de la reconciliación humana, como el ideal resultado de la inserción del sujeto en proceso reflexivo permanente sobre los problemas que históricamente han distanciado a los pueblos; esto refiere a adopción de una revisión sensible y consciente de los efectos de la conflictividad mundial como parte de los aspectos tangenciales en torno a los cuales debe girar el pensamiento de este siglo.

De allí, que se entienda a la reconciliación como la posibilidad para alcanzar el encuentro, pero además, la consolidación de la felicidad que haga posible la trascendencia hacia un estado de plenitud en el que todos de común acuerdo se conviertan en garantes de proceder con apego a los criterios de la moral universal, garantizando de este modo la ampliación de las oportunidades para lograr la trascendencia humana; esto supone, potenciar la confianza recíproca y la sensación de seguridad que haga posible la convivencia, a la cual es posible acceder mediante la superación de posiciones extremas, fundamentalistas e intolerantes que garanticen el redimensionamiento de la afección por el entendimiento sin condicionamientos y sí apegado al fortalecimiento del bien común.

En estos términos, la educación en ciudadanía global debe entenderse como un proceso que no solo involucra el desarrollo del compromiso cívico, sino el fortalecimiento de la

Jesús Alfredo Morales - Carrero

dimensión emocional del sujeto que se forma, en un intento por lograr que aprenda a gestionar sus emociones así como a flexibilizar su pensamiento para modelar tanto actitudes positivas como comportamientos funcionalmente coherentes que conduzcan a la vida virtuosa; es decir, al ajuste actitudinal que permita vivir bien, en democracia y desde el respeto recíproco como elementos necesarios para configurar relaciones sociales abiertas a la comprensión profunda de la diversidad (Cortina, 2013).

Lo planteado refiere a un proceso social transformador que procura democratizar los vínculos humanos con la finalidad de elevar las condiciones de convivialidad con apego a las exigencias propias de la vida virtuosa, en la que el énfasis esté en la concreción de al menos tres dimensiones importantes: el alcance de una vida buena, confortable y plena, la idoneidad en lo que al trato tanto justo como incluyente y la praxis de una coexistencia entretejida por el respeto mutuo como resultado de las convicciones éticas adheridas al repertorio actitudinal individual. Esta lucha por el alcance del bien común tiene su asidero en la necesidad de ampliar la calidad de vida colectiva e individual, al aportarle a las relaciones entre los seres humanos con pertenencias diversas la apropiación de la generosidad como valor al servicio de un nuevo proyecto de coexistencia mundial.

Este énfasis en la concreción de la convivialidad humana como parte de los cometidos de la educación en ciudadanía global, se sustenta en la necesidad de concretar lazos de encuentro que trascienda hacia la revisión profunda de la experiencia del otro, de sus prácticas y estilos de vida (Chul Han, 2017), como una manera para abandonar el camino de la discriminación y sí, en cambio, promover actuaciones conscientes, civilizadas y racionales que deriven en la configuración de la vocación cívica de acoger al otro, de encontrarse fraternalmente colocando como prioridad el proceder ético.

Lo dicho se entiende en sentido amplio como una invitación a la praxis del sentido de corresponsabilidad con la diversidad sociocultural, con las pertenencias múltiples, con las cosmovisiones y pluralismos, en un intento por resguardar el patrimonio común de la humanidad: sus particularidades, sus referentes históricos, sociales y culturales. En los cuales es posible estimar rasgos de un pasado que pudiera o no ser común en algunos matices y, que por consiguiente pudiera significar la posibilidad para el encuentro entre posiciones distantes, entre pensamientos divergentes y formas de relacionamiento que al ser puestas en diálogo profundo dan como resultado la coexistencia operativamente funcional.

Desde esta perspectiva, la educación en ciudadanía global guarda estrecha relación con la edificación de los cimientos de una convivencia fundada en el diálogo asertivo que conmine a la humanidad a la “acción, a una participación activa en la existencia de otros y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza o intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad” (Chul Han, 2017, p. 123). Esto como parte de las competencias sociales de un ciudadano comprometido con el altruismo, la empatía y el sentido crítico que requiere la coexistencia humana no es más que el resultado de la socialización flexible cuya apertura permite la interconexión entre sujetos con identidades diferentes, permitiendo el encuentro que reconcilia.

Acogimiento pleno de la pluridiversidad humana. Una posibilidad para motivar el encuentro real

El acogimiento sin restricciones ni condicionamientos prejuiciosos se entiende en su sentido operativo como un componente de la convivencia planetaria (Illich, 1974), como el proceso que según Morín (2015) involucra el fortalecimiento de convicciones sobre el verdadero sentido de comunidad que haga de la coexistencia humana una aventura capaz de superar las confrontaciones estériles; a las cuales abordar desde la posibilidad de pensar el futuro humano compartido, en el que todos alcancen a resolver sus diferencias en el plano del diálogo sensible que le devuelva al mundo las esperanzas en medio del caos y la incertidumbre.

Lograr tales cometidos implica también, asumir como desafío el erradicar los sentimientos de odio y discriminación procurando no solo trascender hacia el trato justo que integra e incluye; actitud de la que se derivan posibilidades de trato horizontal y simétrico que reduzca el miedo a compartir el mundo, como el contexto que exige para redimensiona su funcionamiento el acuerdo de soluciones verdaderas que resulten de la negociación sensible en la cual se vea reflejado la búsqueda del bien común, como el valor universal del que depende reivindicar los ideales propios de la coexistencia digna (Braudillard y Morín, 2003). En razón de lo expuesto Chul Han (2017), propone que la educación en ciudadanía global además de fomentar los cometidos del encuentro humano funcional, también procura la consolidación de la paz perpetua y del acogimiento sensible que conmina a la humanidad a fortalecer los lazos de hospitalidad que permitan acoger al extranjero; esta hospitalidad no es más que el resultado de combinación de lo sentipensante con la moral universal, como el

Jesús Alfredo Morales - Carrero

modo de elevar conciencia sobre las particularidades socioculturales que permean el mundo. Esto refiere a la construcción de una amabilidad fundada en la libertad, en la que el compromiso pleno con la reconciliación sea el resultado de acuerdos civilizatorios que reivindiquen la autenticidad, las identidades y las cosmovisiones que conforman el género humano.

Según Cortina (2017), lograr una vida plena en la que todos logren el encuentro desde la fraternidad como elemento subyacente en los derechos humanos implica promover la denominada hospitalidad cosmopolita, como principio en función del cual alcanzar la consolidación de un futuro mejor, en el que “ningún ser humano se sabría o sentiría excluido. Esa sería la sociedad capaz de garantizar la paz entre las personas y los pueblos” (p. 104).

Esto supone promover el progreso moral y el sentido de comunidad como fundamentos de una convivialidad que conmina a la superación del individualismo, al rechazo xenófobo y al debilitamiento de la solidaridad, como puntos tangenciales en función de los cuales abrir la brecha hacia nuevos modos de relacionamiento que reitere el compromiso cívico de proceder como ciudadanos del mundo.

En Bloom (2018), se precisan algunos referentes importantes sobre la convivialidad global sustentada en la empatía como valor universal que procura dentro de sus cometidos erradicar la indiferencia, el trato insensible y los efectos históricos de la discriminación humana; impulsando de este modo la disposición del sujeto para actuar en función de la compasión así como de la reflexión racional que permita conducir las relaciones entre agrupaciones humanas con pertenencias diferentes, a quienes conminar a la praxis de una “moralidad universal, de la amabilidad fraterna, el amor, ser buen vecino, una buena persona y hacer lo correcto (p. 22).

Este énfasis en el trato acogedor fundado en el encuentro real entre pertenencias múltiples, se le considera el eslabón de la denominada transformación del mundo, del ser humano, a quien se espera dirigir hacia la adopción del razonamiento deliberativo que permite el diálogo simétrico; es decir, hacia el redimensionamiento de la capacidad para compartir posiciones en torno a las diversas maneras de ver el mundo, asumiendo para tal fin la praxis de la comprensión empática que permite entender al otro así como contagiarse del sentimiento colectivo-cívico que define el trato enmarcado en los parámetros de la justicia social inclusiva.

En estos términos, potenciar la conciencia empática global se entiende como el antídoto en función del cual erradicar los efectos de la xenofobia mundial, a la que se precisa como la responsable de la persecución sistemática social a la que han sometido los que no comparten la misma pertenencia, sobre quienes se ha descargado un sinfín de tratos vejatorios, aislamiento cruel así como el despliegue de actos de intolerancia; abordar estos problemas globales supone aprender a habitar el sistema-mundo (Savater, 2020), experiencia que intiman a la humanidad a adoptar actitudes de apertura que redunden en un cambio de percepción sobre el otro; proceso que comienza con la recuperación de la confianza mutua y la reivindicación del reconocimiento recíproco, como principios configuradores de un nuevo esquema de convivencia que entraña la búsqueda común del bienestar de todos.

Visto lo anterior, la educación en ciudadanía global procura la construcción de “una persona superempática, profundamente motivada por sus sentimientos hacia otras personas” (Bloom, 2018, p. 30). Esto refiere a un individuo altamente comprometido con la coexistencia, con el alcance de la felicidad, con el estado de plenitud y, por consiguiente, con la erradicación del sufrimiento que reduce la calidad de vida así como el ejercicio de la autonomía personal de los más vulnerables. Este sentido de comunidad supone permear de bondad las actuaciones individuales y las interacciones cotidianas, en un intento por permear de funcionalidad los vínculos sociales.

De este modo, es posible afirmar que el énfasis en la transformación plena de la humanidad implica potenciar la disposición para afrontar las nuevas realidades, los nuevos esquemas de relacionamiento y las particularidades de un contexto global tanto dinámico como en constante cambio; estas condiciones exigen el desarrollo de convicciones éticas así como la praxis de una moral universal enfocada en reducir los efectos de las desigualdades, las exclusiones y la precariedad en la que se encuentran sumidas muchas de las agrupaciones humanas que conforman el planeta, a quienes por sus particularidades le asisten el trato digno así como la movilización de esfuerzos institucionales de los cuales depende la trascendencia hacia una cultura cívica, libre de resistencias y si enfocada en la convivencia civilizada justa, solidaria y fraterna (Díaz, 2020).

Por consiguiente, la educación en ciudadanía global constituye un modo de resolver parte de los problemas mundiales al promover el encuentro entre sujetos con pertenencias diversas, cuyas cualidades exigen transformaciones profundas de la humanidad que los acoge (Díaz

Jesús Alfredo Morales - Carrero

(2020), a quienes a su vez instar al establecimiento de lazos de conexión empática así como de la solidaridad plena para aceptar fraternamente al otro desde la justicia social inclusiva; valor universal que implica superponer la configuración de un sistema mundo movido por la esperanza, la convicción y la vocación cívica.

Este proceder activo refiere a un modo de emprender el desafío humano de crear las condiciones para albergar con actitud tolerante y solidaridad crítica la multiplicidad de pertenencias que por motivos de movilidad humana confluyen en determinado espacio geográfico, lo cual exige de sus ciudadanos el despliegue de su compromiso con la praxis de la justicia social inclusiva que conmina a la sociedad ofrecer posibilidades de entendimiento recíproco como parte de una nueva racionalidad; es decir, de una nueva disposición de la capacidad sentipensante para dialogar con sentido de apertura y encuentro fraterno con el otro.

En este sentido, la educación en ciudadanía global refiere a un proceso sensibilizador de la humanidad que procura poner en diálogo las cosmovisiones y los multiculturalismos, así como las identidades y las múltiples formas de vida, ofreciendo de este modo la ampliación de la visibilidad del otro, pero además, enriqueciendo las posibilidades de expresarse con libertad plena sus rasgos socio-históricos, sus creencias y prácticas; en un intento por reivindicar la manifestación plena de los pluralismos sin ninguna tensión y sí, desde el acogimiento que procura acercar las diversas culturas a partir de la denominada construcción común de una nueva visión mundial; como requerimiento en función del cual hilvanar las condiciones necesarias para habitar el planeta Tierra (Savater, 2020), proceso que supone el cultivo de la sensibilidad para entender cada pertenencia y en consecuencia disponer la voluntad para construir un nuevo esquema de relación con el mundo (Cárdenas *et al*, 2024).

Este compromiso global como parte de una nueva formación para convivencia humana sin discriminación, involucra la configuración de un esquema de amistad entre sujetos cuyo origen, rasgos culturales y posiciones en torno a la comprensión del mundo en ocasiones son contrapuestas o disímiles, particularidad frente a la cual es posible actuar mediante el establecimiento de conexiones que procuren como propósito precisar elementos a partir de los cuales construir lazos de relacionamiento positivo que fundados en la convicción sobre los derechos y garantías que le asistirá al otro, permitan la edificación de contextos democráticos en los que la imposición de las libertades civiles redunden en la superación de

las injusticias, pero además, fortalezcan la lucha de todos por una vida reiterativa del respeto a la autonomía personal.

Este clima de fraternidad mundial como parte de las aspiraciones vitales que sustancian la convivialidad en el futuro, se asume como el resultado de la formación de un sujeto abierto al civismo activo y al reconocimiento de la dignidad, como antídotos en función de los cuales es posible concretar la tríada libertad-fraternidad-igualdad (Díaz, 2020); valores universales que junto al bien común aproximan a los seres humanos a la construcción de una coexistencia en la que todos sin importar sus pertenencias alcancen a desempeñarse sin limitaciones pero si apegados a parámetros que garanticen tanto la seguridad del otro como su protección integral.

Esto refiere a la creación de redes humanas de solidaridad que hagan de las relaciones sociales la posibilidad para superar los antagonismos históricos y la conflictividad multifactorial, lo cual implica el despliegue actitudinal que aporte al establecimiento de un nuevo orden mundial fundado en la reciprocidad plena, como el antídoto en función del cual superar las fuerza de la jerarquización de entre las sociedades y, por consiguiente la adopción de una posición horizontal que permita comprender al otro con profundidad, pero además, con la convicción de generar esquemas mutuos de inclusión que ayuden en la tarea común de coexistir en comunidad.

Esta persistente búsqueda de la coexistencia en condiciones de igualdad, justicia social y corresponsabilidad con el otro, se entiende como el antídoto desde el que es posible la construcción de lazos de involucramiento que conminen a la humanidad al trato preferencial razonable que por estar sustentado en la razonabilidad, posibilitan la superación del trato excluyente sistemático que históricamente ha regido las relaciones sociales en todos los contextos del planeta. Este proceder cívico y comprometido con la inclusión del otro como un sujeto de derecho halla su justificación en el reconocimiento de la diversidad humana, en la valoración crítica de los pluralismos y las cosmovisiones sin ningún condicionamiento más que la convicción de resguardar la dignidad como recurso al servicio de la transcendencia humana, así como de la vida mediada por el pacifismo que redimensiona la sensación de seguridad y confianza (Salinas, 2023; Sandoval, 2023).

Lo planteado debe comprenderse como la configuración de un estado democrático, en el que todos los sujetos con independencia de su procedencia alcancen a practicar la deliberación,

Jesús Alfredo Morales - Carrero

la participación y el manejo de los puntos de vista derivados de las pertenencias a determinadas agrupaciones humanas; en un intento por enriquecer las posibilidades para incluir diversas sociedades que por estar en situación de desventaja requieren acciones afirmativas en razón de alcanzar que los sujetos discriminados histórica y sistemáticamente logren el reconocimiento jurídico en función del cual ejercer las libertades individuales así como la autonomía personal, como elementos que giran en torno a la condición de sujeto de derecho.

En estos términos, la educación en ciudadanía global en su vinculación estrecha con convivencia democrática mundial y con el consenso, como el único camino para consolidar el único camino hacia el futuro posible (Fusaro, 2022), proceso que plantea la formación de un sujeto con la disposición actitudinal y ética para trascender el plano de origen hasta asumir en sentido amplio la tarea de adherirse a un interés amplio que por estar fundado en virtudes cívicas como la cooperación refuerce los lazos de interdependencia que permita sobrellevar eficazmente las diferencias hasta convertirlas en razones en función de las cuales edificar nexos tanto sólidos como funcionales.

Desde esta perspectiva, el énfasis en una existencia que reitere el compromiso con la transcendencia del género humano, implica fomentar políticas públicas con enfoque transnacional, cuyos ejes vertebradores de la convivencia involucren el reconocimiento de los derechos humanos individuales y colectivos; asegurando de este modo los mínimos sobre los cuales sustentar el desarrollo de una ciudadanía respetuosa de la diversidad, abierta a la coexistencia con las múltiples pertenencias y comprometida con la inclusión efectiva como valor universal que conmina a la humanidad a concretar la participación plena del otro en los asuntos públicos en igualdad de condiciones.

Este contenido democrático de la educación en ciudadanía global conlleva la promoción de garantías, derechos y obligaciones que los sujetos deben integrar a su repertorio actitudinal con la finalidad de edificar las bases de un contexto transnacional capaz de permitir procesos de relacionamiento que han posible el que cada sujeto se vea reflejado en el otro; pero además, logre reconocer y reconocerse como parte de una comunidad amplia; en la cual actuar con criterios de responsabilidad activa que junto a la moral universal sustancien la vida en comunidad sin prejuicios.

Lo planteado como parte de un nuevo esquema que reconoce la valía personal por encima de cualquier condicionamiento social, ideológico o cultural no es más que una implícita invitación a la adherencia a los criterios de una identidad colectiva, entre los cuales se precisan: la apertura a la inclusión plena del otro haciéndole sentirse parte de la sociedad, precisar rasgos identitarios que permitan la ubicación de las pertenencias en un plano común, de igualdad y justicia social, así como la precisión de elementos históricos que revisados con sentido reflexivo permitan la configuración de un sistema de convivencia entre nacionalidades distantes por su cosmovisión como por su posición geográfica.

Esto puede entenderse como una invitación al diálogo entre ideologías, pertenencias y cosmovisiones que coadyuve en la determinación de semejanzas desde las cuales construir vínculos sólidos así como los elementos disímiles que tratados desde el respeto revitalicen esfuerzos por resguardar la dignidad humana como cometido tangencial de la existencia en democracia. En este sentido, enfrentar los múltiples modos como los sujetos con pertenencias diversas conciben el mundo requiere la promoción de una vida fundada en el diálogo alentador de la unidad fraterna (Derrida y Defourmantelle, 1997), capaz de sostener la estimación del otro como un sujeto de derecho, a quien le asisten una serie de dispositivos y garantías que procuran garantizar su actuación tanto autónoma como plena, sino además, crear las condiciones de inclusión que potencien la recuperación del tejido social y el alcance de los ideales de la cohesión fundada en valores universales.

En estas condiciones la construcción de un espacio global requiere de la reducción del individualismo distanciador de las posibilidades de encuentro y, en su lugar, la creación de criterios compartidos que le den estructura racional y sentido de comunidad a los nexos humanos; garantizando de este modo que la actuación en el marco de la autonomía personal y la democratización conduzcan a la concreción de asociaciones o alianzas cívicas, a través de las cuales entretejer interconexiones socioculturales que priorizadas por todos redunden en la defensa de la autodeterminación, en la edificación de una estructura común y en la configuración hilvanados por imperativos éticos y morales que reduzcan los efectos de la exclusión, la discriminación y la intolerancia contra el diferente, el diverso.

Esto supone reiterar el compromiso con la protección de los derechos y garantías, pero en especial, impulsar acciones que resguarden a los más desfavorecidos ofreciéndoles posibilidades para participar de la vida social sin restricciones y sí, desde la ampliación de

Jesús Alfredo Morales - Carrero

las libertades para operar con autonomía ejerciendo su capacidad de agencia desde la que es posible no solo resolver problemas individuales sino apoyar en la gestión de situaciones comunes con sentido de corresponsabilidad; para algunos esto refiere al empoderamiento humano universal que fundado en la conciencia de la valía personal le permite al individuo ejercer las riendas de su destino, pero además, fortalecer los cimientos de una sociedad más justa, plural y solidaria.

De allí, que la educación en ciudadanía global como proceso de transformación integral procure la transmisión no solo de conocimientos relacionados con la cultura mundial sino el reforzamiento de los valores universales, como elementos que conjugados sinérgicamente amplíen las posibilidades para organizar coherentemente la convivencia positiva, que aunado a aportarle trascendencia a los vínculos sociales también hagan sostenibles las interconexiones humanas en función de la aceptación de la diversidad.

Implícitamente esto puede interpretarse como el resultado de la unificación d esfuerzos en torno a praxis de valores así como la adopción de actitudes mediadas por la apreciación del otro desde la tolerancia crítica y el respeto a los derechos individuales, como elementos que por estar asociados con la conciencia global permiten un elevado nivel de responsabilidad ciudadana, en la que todos movilizados por el mismo sentimiento se convierten en sujetos activos, cuya capacidad para participar y dejar actuar al otro en igualdad de condiciones dentro del contexto social, se erige como el elemento transversal que conmina a la humanidad en dirección al logro de la cohesión humana plena.

En razón de lo expuesto, la educación en ciudadanía global puede entenderse como un proceso renovador de la conciencia moral que unida a la potenciación del pensamiento crítico, redimensiona competencias sociales básicas asociadas con el afrontamiento de los desafíos de un futuro, en el que se hace más prominente el desarrollo tanto de la estimación de la valía humana como de la dignificación permanente de las condiciones de existencia que envuelven al otro; y, que remiten por lo tanto al fortalecimiento de la paz positiva y la libertad personal, como requerimientos sobre los que se sustenta tanto la construcción de pautas de convivencia como posibilidades de acción sin limitaciones ni condicionamientos que vulneren la libertad.

Desde esta perspectiva, fortalecer virtudes públicas en el ciudadano del futuro supone la vuelta a la praxis de valores democráticos universales, como elementos en función de los

cuales mejorar las posibilidades de coexistencia humana colectiva, a la cual es posible acceder mediante el reiterativo énfasis en construcción de la denominada responsabilidad social-global que aunado a ampliar las oportunidades equitativas de participación de todos en condiciones paritarias dentro de los asuntos públicos, también afianza la necesidad de adoptar el sentimiento de comunidad al que se le adjudica el poder para entretejer redes de pertenencia y solidaridad, como principios desde los cuales es posible mejorar la existencia mediada por vínculos estrechos, cálidos y consistentes.

Esto supone el ejercicio del proceder cívico a través de la agudización del sentido crítico, en función de cual cuestionarse a sí mismo, revisar la consistencia de las mismas concepciones y representaciones sobre el otro, la razón de ser de ciertas posiciones que han distanciado a la humanidad sometiéndola a actos xenofóbicos, irracionales, excluyentes y ajenos a la ética universal; como lastres a los cuales históricamente se le ha adjudicado la vulneración de la dignidad humana sin ningún tipo de consideración.

En este sentido, el énfasis en el manejo de las diferencias socioculturales y los pluralismos constituye un eje fundamental a partir del cual lograr la comprensión profunda que requiere la convivencia humana para consolidarse, lo cual supone a su vez la elevación del sentimiento de solidaridad crítica como una competencia social pero también como un valor universal en torno al que es posible la construcción de una visión compartida que le otorgue no solo funcionamiento a los vínculos sociales sino estabilidad a la vida en comunidad. Este proceder al que intenta conducir a la humanidad constituye la posibilidad esperanzadora de concretar la cohesión social necesaria para superar los conflictos de manera conjunta.

Por tal motivo, la educación en ciudadanía global puede entenderse como la fuerza movilizadora de las voluntades mundiales en torno a cometidos comunes que le otorguen reconocimiento a las identidades y particularismos, con la finalidad de reducir los efectos de la discriminación, la intolerancia histórica entre determinadas agrupaciones y la desesperanza como factores de riesgo que por sus repercusiones han conducido al deterioro de los vínculos humanos, así como de las posibilidades de encuentro fraterno y acogedor.

Esto supone la movilización de las voluntades humanas hacia fines comunes, en los que todos los ciudadanos conscientes de su sentido de corresponsabilidad con la edificación de un mundo mejor asuman el proceder cívico que le permita actuar en cualquier contexto, valiéndose para ello de la praxis del pensamiento crítico y autocrítico que amplíe las

Jesús Alfredo Morales - Carrero

posibilidades para determinar esquemas de relacionamiento que reivindiquen la existencia, que potencien el resguardo de la dignidad humana y procuren la maximización de las oportunidades para dialogar en condiciones de respeto y equidad, garantizando de este modo el alcance de los cometidos de la justicia social inclusiva (Loys, 2019).

Según Cortina (2021b) la búsqueda de un lugar común como proceso asociado a la educación en ciudadanía global, supone la construcción de una visión compartida que conduzca a la configuración de un clima de paz, en el que todos desde el sentido de la corresponsabilidad dispongan su repertorio actitudinal para hacer de la vida en comunidad un elemento que redimensione sosteniblemente los vínculos humanos a través de la unificación de dos requerimientos importantes para la convivencia, a decir la precisión de prioridades vinculadas con la inteligencia emocional para gestionar la conflictividad así como el despliegue de la flexibilidad para comprender que solo en ambientes sanos y armónicos se logra cultivar virtudes humanas y ciudadanas.

Esta visión compartida como eje de una coexistencia reivindicativa de la dignidad humana, implica entre otros aspectos promover una nueva educación en la que todos conscientes de las particularidades sociales, ideológicas y culturales enfoquen sus esfuerzos en torno al cuidado de la vida por encima de cualquier condicionamiento, lo cual debe entenderse como una respuesta comportamental asociada con la praxis de una convivencia apegada a los cometidos de los derechos humanos, en los que se precisa reiterativamente el compromiso con la compasión, con el proceder lúcido y auténtico, así como con la recuperación de la confianza que no solo ayude con la superación de la irracionalidad sino con la conquista de la solidaridad crítica y de la paz positiva.

¿Cómo preparar a las siguientes generaciones dadas las condiciones de movilidad humana y los requerimientos asociados con la justicia social inclusiva tanto del presente como del futuro?

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la humanidad a escala mundial tiene que ver con la disposición de esfuerzos en torno a la construcción de la comunidad planetaria cimentada sobre la justicia que reconoce, incluye y valida al otro sin restricciones ni condicionamientos. Lo referido como parte de las finalidades éticas, morales y políticas sobre las que se cimienta la idea de ciudadanía global, involucra fundamentalmente potenciar la conciencia planetaria, como el requerimiento *sine qua non* sobre el cual justificar la

coexistencia entretejida por la conjugación de tres dimensiones fundamentales para la trascendencia humana, a decir: el reconocimiento de genuino de las autonomías individuales, la construcción de una identidad planetaria sólida y el fortalecimiento de un nuevo esquema de solidaridades con vocación comunitaria (Berlín, 2018).

Por tal motivo, este apartado además de conducir a la reflexión sobre algunas posibilidades en torno a la convivialidad de los seres humanos en el futuro, procura enlistar las actuaciones estratégicas que los sistemas educativos y políticos pudiera involucrar en sus agendas formativas, intentando de este modo construir un nuevo ciudadano cuya disposición para reconocer las pertenencias, los pluralismos y las diversidades múltiples desde la praxis del respeto mutuo. Esto refiere a la formación con pertenencia mundial, en la que sus ciudadanos se comprometan con la adopción de los mínimos de la inclusión, la igualdad y la justicia social que abran el camino hacia la actuación de todos en las múltiples esferas de la sociedad. En tal sentido, garantizar la convivialidad humana como un desafío de todos los tiempos supone la vuelta a la praxis de la denominada moral universal que junto al redimensionamiento del sentido de la solidaridad contribuya con la recuperación del tejido social; al cual es posible revitalizar a través de esfuerzos educativos asociados con la adherencia a la vida en comunidad global, es decir, la interiorización de convicciones asociadas con la superación de las resistencias, la inclusión de los frágiles y vulnerables como elementos en función de los cuales construir la verdadera coexistencia, en la que el foco de las voluntades humanas gire en torno a consolidar el potencial solidario de la humanidad, liberar de los amarres de la intolerancia y la exclusión, así como la superación de los prejuicios que distancian a las pertenencias (Morín, 2015).

Lo planteado constituye una invitación permanente y a lo largo de la vida que involucra el despliegue de actitudes de cooperación, de acogimiento pleno en el que todos asistidos por la vocación a la coexistencia con los pluralismos y la diversidad enfoquen sus esfuerzos en reducir el individualismo como lastre socio-histórico que no solo imposibilita la praxis de una cordialidad efectiva e interpersonal, en la que todos en un mismo compromiso alcancen a percibir desde la apertura y la sensibilidad los requerimientos del otro, sus sufrimientos en función de los cuales garantizar la superación de las situaciones que le han marcado negativamente reduciendo su calidad de vida. Frente a este desafío, la educación en ciudadanía global emerge como un proceso esperanzador cuya finalidad no es más que la

Jesús Alfredo Morales - Carrero

búsqueda de un mundo posible, habitable y vivible cuyos lazos de unidad se encuentren sustanciados por el sentido de la empatía, de la cohesión y la tolerancia (Morales, 2024b; Morín, 1999)

1. Promover el ejercicio pleno de la participación como el valor ciudadano que redunden en el involucramiento del otro, ofreciéndole de este modo las posibilidades para expresar sus posiciones particulares, sus formas de ver el mundo, pero además, de aportar desde su singularidad elementos enriquecedores que complementen la existencia y redunden en la dignificación del ser humano como sujeto de derecho.
2. Fortalecer la consciencia ciudadana como un eje transversal desde el que es posible impulsar la adopción tanto de compromisos como de responsabilidades con el otro.
3. Impulsar la construcción de redes de cooperación fundadas en la interdependencia y la complementariedad, en un intento por despertar el sentido de comunidad que conmine a la sociedad a resignificar la coexistencia como requerimiento para edificar un mundo más vivible, en el que se garantice la trascendencia del género humano.
4. Promover el diálogo como una constante entre las diversas pertenencias, implica establecer pautas no solo para discusión respetuosa sobre situaciones específicas sino sobre la configuración de acuerdos que conduzcan a una nueva revolución pacífica mediada por la tolerancia crítica en lo que respecta a la libertad para manifestar posiciones, ideas y planteamientos.
5. Promover la escucha como la capacidad para precisar intereses y preferencias, pero además, para consolidar posiciones abiertas en cuyo contenido se precise la apertura y bienvenida del otro, la construcción de un discurso alentador de la inclusión y entretejido por el pacifismo (Chul Han, 2017; Diez, 2024). En tal sentido, escuchar al otro supone el camino para liberarse de los prejuicios, de la resonancia de las visiones excluyentes e intolerantes, a las cuales abordar desde el sentido crítico que permita precisar oportunidades para lograr la hospitalidad (Derrida y Defourmantelle, 1997).

Esta configuración del espíritu hospitalario refiere a la acogida que anexiona al otro como un igual, que le alberga como un sujeto de derecho con el que se comparten garantías universales que conminan a todos hacia la praxis de la amabilidad que protege más que cuestionar, que respeta más que confrontar y que reconoce más que excluir. De allí, que Chul Han (2017)

deje ver a la hospitalidad como una actitud asociada con la responsabilidad hacia el otro, con la disposición para prestar asistencia, para acercar ayuda empática y solidaria sin prejuicios y sí desde el sentido humanitario que valora la dignidad humana por encima de cualquier condicionamiento.

Escuchar es entonces parte de una estrategia desde la que es posible la transformación de la esfera pública, que posibilita la interconexión entre sujetos en el plano de la igualdad, en la que todos en condiciones paritarias alcancen a manifestar sus preferencias e intereses sin ninguna limitación, pero sí desde la praxis de una comunicación que genere cercanía personal, calor humano y comprensión empática, como requerimientos desde los que es posible configurar un clima armónico, pacífico y solidario que refuerce con vocación ética la necesidad de habitar juntos en el planeta.

6. Involucrar dentro de los programas curriculares acciones afirmativas, inclusivas y sustentadas en la igualdad. Un modo estratégico de consolidar el encuentro efectivo entre sujetos con pertenencias diferentes supone instar a la humanidad al desarrollo del repertorio actitudinal que configuren relaciones sociales funcionales, en las que la adhesión al bien común permita el encuentro verdadero y dignificante que permeen de idoneidad los vínculos humanos, en los cuales precisar que los sujetos de origen diverso alcancen su desempeño correcto, enmarcado en el goce de los derechos fundamentales así como en el ejercicio de sus libertades individuales (Ibarra, 2021).
7. Fortalecer la convicción en torno a la paz como valor universal del que depende la consolidación del encuentro efectivo, de la reconciliación y del reforzamiento del espíritu de unidad que nos conmine a instaurar un clima de armonía que redunde en la edificación de los cimientos de un mundo con fuertes convicciones sobre el pacifismo. Esto implica romper con las fronteras que dividen y motivan la irracionalidad, para trascender hacia la búsqueda de una alianza esperanzadoras entre los pueblos, que al estar guiadas por lo sentipensante comprometa a todos en la tarea de “defender valores universales como la dignidad humana” (Chul Han, 2017).
8. Motivar la comunicación interpersonal. Esta estrategia como parte de los mecanismos al servicio de una vida fundada en el entendimiento humano, se asume además como la fuerza revitalizadora de la coexistencia pacífica y armónica; la cual involucra como cometidos la transformación del clima de convivialidad a través de la armonización

Jesús Alfredo Morales - Carrero

de posiciones, el establecimiento de acuerdos sobre intereses particulares y la trascendencia hacia la construcción de un clima de solidaridad que logre orquestar la estimación de la autonomía, las libertades individuales y las responsabilidades personales en función de fines comunes a decir: la vinculación estrecha entre culturas distantes por sus cosmovisiones y pluralismos, así como el reforzamiento del interés colectivo, como eslabones desde los que es posible el alcance de la cohesión real (Cortina, 2013; Pasquino, 2001; Sen, 2000).

En resumen, abrir la brecha a nuevas posibilidades de entendimiento humano entre pertenencias diversas supone un cometido desafiante que insta al aparato institucional y a la sociedad a superponer la praxis de valores universales y el apego actitudinal a lo propuesto en los tratados internacionales, en los cuales se precisa la necesidad de potenciar el trato fraterno entre sujetos de origen diferente; en quienes lograr la vocación para acoger al otro sin condicionamientos y sí desde el compromiso con la dignificación de la existencia, con el reconocimiento de la unidad en la diversidad y con la consolidación de una arquitectura axiológica que permita la consolidación de relaciones sólidas y funcionales.

Conclusiones

Construir el mundo posible supone uno de los desafíos complejos a los que se enfrentan tanto las agendas políticas como los programas educativos a escala mundial. Este cometido involucra tareas específicas asociadas con la recuperación del diálogo entre culturas, pertenencias y cosmovisiones; como requerimiento *sine qua non* que reitera la necesidad global de cultivar la conciencia planetaria en torno al habitar la Tierra desde el quehacer hospitalario, en el que se privilegie el acogimiento del otro desde una posición no solo abiertamente sensible y receptiva, sino comprometida con el ejercicio de la corresponsabilidad que junto a la solidaridad reivindiquen: el verdadero sentido de la ciudadanía terrestre, que integra e incluye sin condicionamientos prejuiciosos.

Por ende, convivir en un momento de tensiones y desencuentros como los que atraviesa la humanidad entera, supone la formación de un sujeto con el repertorio actitudinal para construir lazos de coexistencia en los que predomine la visión colectiva y la comprensión empática en función de la cual reducir el individualismo y, en su lugar practicar el civismo que posiciona y reconoce a todos en igualdad de condiciones para actuar, participar de la vida pública e involucrarse en los asuntos de todos sin restricciones.

Desde esta perspectiva, la educación en ciudadanía global emerge como la posibilidad para recuperar el tejido social a través de la promoción enfática de los derechos fundamentales que le asisten a todo individuo y, que además, le hacen portador de las garantías para acceder en igualdad de oportunidades a los beneficios que en todas las dimensiones le aporten al alcance de su realización como sujeto de derecho. De allí, el énfasis en formar personas comprometidas con el otro, con la maximización de las posibilidades de acogimiento fundado en la moral universal y en el respeto activo a las pertenencias, a las cuales considerar parte de los particularismos que permean a la humanidad y, que por consiguiente requieren el tratamiento inclusivo que plantea los parámetros de la justicia social.

Visto lo anterior, procurar el diálogo intercultural así como el multiculturalismo como ejes que reconocen la existencia del otro, supone integrar a los currículos escolares la promoción del sentido de la moralidad, así como la adopción de la empatía que conduzca a la humanidad a superar los resentimientos y, por consiguiente a enaltecer como principio rector de la convivencia mundial: el reconocimiento de la unidad en la diversidad; es decir, la estimación de las particularidades como rasgos distintivos de cada agrupación sociocultural, proceder que exige la praxis del razonamiento que unido a la convicción ética conduzcan a la humanidad hacia la edificación de relaciones íntimas, cálidas y funcionales. Esto supone promover como parte de los ejes transversales de los programas educativos, la praxis de una vida sustentada en la búsqueda del bien común, como valor universal que procura instar a la trascendencia de los vínculos humanos con apego a los principios de la justicia social inclusiva, en la que cada sujeto consciente de los lazos históricos, sociales, culturales e incluso ideológicos logren superar las amenazas y los conflictos que permean al mundo, los enfrentamientos entre posiciones adversas, contrapuestas e intransigentes a las cuales colocar en diálogo fraterno con el propósito de alcanzar la coexistencia entre pertenencias diversas.

Por consiguiente, la educación en ciudadanía global como proceso emergente y recurrente configuración por lo dinámico tanto de los vínculos sociales como de la movilidad humana, sugiere el encuentro fraterno mediado por el diálogo simétrico y fraterno que conmine a la humanidad a manejar las rivalidades mediante el reconocimiento del otro, proceso que implica el alcance de la comprensión profunda entre culturas, entre agrupaciones, entre

individuos, en un intento por consolidar el proceder cívico que permita la participación e inclusión efectiva en cualquier contexto diferente al propio.

Visto lo anterior, lograr la convivencia de las pertenencias requiere la formación de un sujeto con la disposición plena para precisar el otro los elementos desde los cuales es posible edificar posibilidades de unidad fraterna y solidariamente crítica, en la que todos desde la convicción de trascender a lo largo del tiempo superpongan el manejo de las diferencias así como de las fracturas históricas, hasta lograr el acercamiento pleno en el que cada sujeto se convierta en un portador de la paz, como el ideal universal del que depende la preferencia por el diálogo, la reconciliación y el encuentro, eslabones desde los cuales es posible la edificación de un mundo posible

En consecuencia, la educación en ciudadanía global constituye un proceso esperanzador que procura establecer convenciones y acuerdos entre grupos socioculturales con pertenencias diversas, a quienes adherir a la defensa de la dignidad humana por encima de cualquier condicionamiento social o ideológico; esto sugiere de los procesos educativos la movilización de esfuerzos en torno a la creación de ejes axiológicos que reiteren la construcción de una visión compartida, en la que se impulse el compromiso social y el sentido de la corresponsabilidad en torno a la reducción de los factores asociados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia, en un intento por reducir las atrocidades y potenciar las posibilidades de comprensión mutua como el valor garante de potenciar la adherencia a la convivencia enmarcada en el verdadero sentido de comunidad: la interdependencia que nos ubica en el plano de la igualdad.

En razón de lo expuesto, la búsqueda de una ciudadanía tanto inclusiva como consciente, exige la promoción de actitudes tanto individuales como colectivas que permitan la coexistencia beneficiosa para todos, ideal que supone la reducción del individualismo, la renuncia a las posiciones cerradas e intransigentes hasta lograr por medio de la negociación la consolidación de acuerdos sólidos y funcionales que garanticen el intercambio pacífico entre sujetos de origen diverso. Esto como parte de los cometidos de la educación con pertinencia social inclusiva, constituye una invitación a la praxis del bien común, a la comprensión profunda del pensamiento del otro, a la apuesta firme en torno a la existencia dignificante en la que todos alcancen a expresar su voz, sus cosmovisiones sobre el mundo.

En síntesis, enfrentar fenómenos como la xenofobia y la insensibilidad que permea al mundo en general, requiere la construcción de un ciudadano con un fehaciente compromiso con la praxis del civismo y la moral universal, como aspectos en función de los cuales configurar un nuevo esquema de relacionamiento en el que prevalezca el bien común, la justicia social, el trato equitativo y la inclusión tanto real como efectiva; que le permitan a la humanidad hilvanar con sentido crítico convicciones en torno a una vida pacífica, acogedora, calidad y fundada en el respeto por las particularidades sociales, culturales e ideológicas que caracterizan a cada sujeto, con quien alcanzar la mediación y la negociación, como procesos que unidos al reconocimiento de los derechos fundamentales que le asistente a cada sujeto con independencia de sus pertenencias, permitan intercambios solidarios que conduzcan a una coexistencia que estime la valoración crítica de las libertades individuales así como la autonomía personal para actuar, participar y expresar su cosmovisión particular.

Referencias

- Baudrillard, J y Morín, E. (2003). *La violencia en el mundo*. Libros del Zorzal.
- Berlín, I. (2017). *Sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Berlín, I. (2018). *Lo singular y lo plural*. Página Indómita.
- Berlín, I. (2022). *Sobre la libertad y la igualdad*. Página Indómita.
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía. Argumentos para una compasión racional*. Taurus
- Camps, V. (1998). *Virtudes públicas*. Espasa Calpe.
- Camps, V y Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Editorial Planeta.
- Cantero, M. y Gutiérrez, F. (2023). Interculturalidad del derecho humano a la paz en México. *Desafíos*, 14(1), 46-55. <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.14.1.387>
- Cárdenas, R., Cárdenas, K., Coronel, T., & Cárdenas, D. (2024). Desafíos de los derechos humanos en la actualidad. *RECIMUNDO*, 8(1), 377-384. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2195>
- Cely-Fuentes, D. (2021). Teoría de la resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnología-Educativa 2.0*, 11 (2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.252>
- Chul Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Editorial Herder.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.

- Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Paidós.
- Cortina, A. (2021a). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Cortina, A. (2021b). *Los valores de una ciudadanía activa en educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Tecnología y Fundación SM.
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana-UNESCO.
- Díaz, R. (2020). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Biblioteca Innovación Educativa SM.
- Díez, J. (2024). In Memoriam Johan Galtung (1930-2024). *Revista Española de Ciencias Sociológicas*, 187, 3-6. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.187.3-6>
- Derrida, J y Defourmantelle, A. (1997). *La hospitalidad*. Editor Virtual Titivillus.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento humano. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa.
- Fusaro, D. (2022). *Pensar diferente. Filosofía del disenso*. Editorial Trotta.
- Ibarra, A. (2021). *Discriminación. Piezas de para armar*. Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Illich, I. (1974). *La convivialidad*. Barral Editores.
- Lederach, J. (2008). *La Imaginación Moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. . Grupo Editorial Norma.
- Loys, G. (2019). *Derechos humanos, buen vivir y educación*. Editorial UNAE.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial.
- Markus, G. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Pasado y Presente.
- Morales, J. (2023). Educación en ciudadanía global. Una alternativa para el proceder cívico de quien se forma. *Anuario de Administración Educativa*, 13 (13), 178-192
- Morales, J. (2024a). Derechos humanos y educación en ciudadanía global. Alternativa para un mundo posible. *Revista Telos*, 26 (1), 240-258. <https://doi.org/10.36390/telos261.16>

- Morales, J. (2024b). Educación en ciudadanía global. Un diálogo de voces sugerentes y emergentes sobre las posibilidades de convivencia humana en el futuro. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 6 (10), 191-224.
- Morales, J. (2024c). Derechos humanos, cultura de paz y educación en ciudadanía global: triada de una política pública garante de la convivencia humana. *Revista DYCS VICTORIA*, 6(2), 38-52. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v6i2.207>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello Española.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Olmedo, E. (2018). *Ética y formación ciudadana*. USAC Guatemala.
- Pasquino, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología política*, 23, 59-75.
- Ramírez, J. (2006). *Ciudadanía mundial*. ITESO.
- Rey, S. (2021). *Manual de derechos humanos*. EDUNPAZ.
- Sandoval, B. (2023). Teoría de la paz de Johan Galtung en la educación. *Revista de Investigación y Praxis en Cs Sociales*, 2 (3), 171-176. <https://doi.org/10.24054/ripes.v2i3.2392>
- Salinas, B. (2023). Educación para la paz desde Galtung. *Análisis*, 55 (102), 1-27. <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Savater, F. (2000). *Ética y ciudadanía: tolerancia y solidaridad*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2020). *Habitar y gobernar. Inspiraciones para una nueva concepción política*. Editorial NED.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Editorial Katz.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.
- Sen, A. (2021). *Un hogar en el mundo*. Taurus.
- Torres, G., Torres, O y Miranda, O. (2021). Adela Cortina. Educar en libertad. *Revista de filosofía*, 38 (99), 581-601. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5673236>



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR

El uso de SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en la educación media superior en el Colegio de Bachilleres.

The use of SimCity as a teaching tool for the study of territorial issues in upper secondary education at the Colegio de Bachilleres.

José Armando Hernández Canales

armandohdzchan@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Recepción:10/09/2025

Aceptación:19/11/2025

Publicación:03/02/2026

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar el uso del videojuego SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en el Colegio de Bachilleres, destacando su potencial para fomentar el pensamiento crítico, la planificación urbana y el análisis de fenómenos sociales y ambientales. SimCity, al simular la construcción y gestión de ciudades, permite a los estudiantes identificar desafíos territoriales como la distribución del suelo, el crecimiento demográfico, el transporte, la contaminación y los servicios públicos. Integrar este videojuego en el aula promueve un aprendizaje activo, significativo y contextualizado, especialmente en asignaturas como geografía, ciencias sociales y ecología.

Además, estimula habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Como resultados esperados, se plantea una mejora en la comprensión de los conflictos territoriales, un mayor interés por los temas urbanos y ambientales, y un fortalecimiento del vínculo entre el contenido curricular y la realidad social. La investigación subraya la necesidad de formación docente y estrategias pedagógicas bien estructuradas para la incorporación eficaz de videojuegos como SimCity en el aula.

Palabras clave

Videojuegos; Estrategia didáctica; problemas territoriales; fenomenología.

Abstract

This research aims to analyze the use of the video game SimCity as a teaching tool for the study of territorial issues in the Colegio de Bachilleres, highlighting its potential to foster critical thinking, urban planning, and the analysis of social and environmental phenomena. SimCity, by simulating the construction and management of cities, allows students to identify territorial challenges such as land distribution, population growth, transportation, pollution, and public services. Integrating this video game into the classroom promotes active, meaningful, and contextualized learning, especially in subjects such as geography, social sciences, and ecology. Furthermore, it stimulates skills such as decision-making, problem-solving, and collaborative work. Expected outcomes include an improved understanding of

José Armando Hernández - Canales

El uso de SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en la educación media superior en el Colegio de Bachilleres.

territorial conflicts, a greater interest in urban and environmental issues, and a strengthening of the link between curricular content and social reality. The research underscores the need for teacher training and well-structured pedagogical strategies for the effective incorporation of video games like SimCity into the classroom.

Keywords

Videogames; Teaching strategy; Territorial problems; Phenomenology.

Introducción

En la actualidad la comunidad estudiantil enfrenta un gran desafío, debido a la pérdida de interés por aprender dentro y fuera del aula, donde las nuevas tecnologías han influido considerablemente en las diversas formas de relacionarse entre los estudiantes así mismo los docentes, con base en dicho contexto la escuela debe incluir herramientas necesarias para construir una sociedad con pensamiento crítico, donde el alumnado pueda hacer frente al mundo y la realidad, es decir usar los teléfonos celulares, las computadoras o las aplicaciones para la educación en vez de excluirlas (López, 2022).

Por un lado, las habilidades digitales permiten a los docentes y estudiantes utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el estudio y la creación de información cartográfica en la asignatura de geografía, para comparar datos, contrastar o refutar los conocimientos obtenidos, logrando el desarrollo de habilidades de comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas (Álvarez-Otero, *et al*, 2024).

De acuerdo con (De Miguel, 2021) la geografía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permite al estudiantado crear una conciencia sobre las interacciones sociales, económicas, políticas y naturales que ocurren en la tierra, los cuales van evolucionando o modificándose en el espacio territorial socialmente estructurado, por lo que el objetivo de dicha ciencia es comprender los procesos de organización espacial en los que alumno interactúa mediante la exploración, la indagación y el desarrollo de propuestas para comprender dichos cambios.

En palabras (De Miguel, p. 591, 2017) “*La geografía se ha convertido así en una asignatura de creciente importancia en los sistemas educativos, por ofrecer conocimientos que sirven*

para descodificar las estructuras sociales, para desarrollar el pensamiento espacial y para contribuir a la adquisición de competencias ciudadana”.

Con base en lo anterior se puede traducir que estudiar geografía permite la construcción del pensamiento crítico para formar ciudadanos consientes del papel de los seres humanos en la sociedad, ya sea por los aspectos culturales, étnicos, religiosos, así como económicos que van permeado a la sociedad.

En relación a (Souto, 2018) para estudiar el territorio como lo plantean los autores antes mencionados, es relevante considerar que los seres humanos actúan conforme a sus sentimientos o emociones lo que lleva a transformar el espacio en el que se encuentran, estos influyen directamente en la organización del urbana y en la propia gestión de los recursos naturales, por lo tanto para llevar a cabo análisis del espacio geográfico, es indiscutible considerar la conducta de las personas además que poder incluir nuevas herramientas tecnológicas ligadas a la sociedad para comprender dicha construcción territorial.

Para estudiar el territorio en la escuela se deben comprender los procesos económicos involucrados en la planificación del uso de suelo que le da lugar a los asentamientos humanos, los cuales van a condicionar el desarrollo de barreras como lo son las fronteras que conlleva a la generación de conflictos y desigualdades, por otro lado, la especulación inmobiliaria desarrollada por las grandes corporaciones genera una reconstrucción del espacio teniendo como consecuencia destrucción del paisaje (Araya, *et al*, 2015).

En función a lo anterior la geografía es una disciplina científica que se ha transformado desde una base teórica clásica que pretendía categorizar los elementos del espacio geográfico, al punto que en el siglo XXI se enfrenta a un mundo en tensiones y conflictos territoriales, una revolución tecnológica desde el desarrollo de nuevas tecnologías como los videojuegos o las inteligencias artificiales, que en algún punto limita la enseñanza de los procesos políticos, sociales, económicos o culturales.

Los videojuegos en el aula

Los videojuegos por naturaleza tienen el propósito de entretener a los usuarios, a través de misiones, resolución de problemas o mundos inmersivos, donde cada persona puede explorar

José Armando Hernández - Canales

los distintos alcances de cada aplicación, el juego en la educación responde al concepto de “serious games” es decir juegos serios, los cuales han sido adaptados por parte de un especialista para ser utilizados como herramienta educativa.

En palabras de (López, 2016) los juegos serios tienen una función educativa, que permite el entretenimiento pero a la par desarrollando la comprensión de procesos completos, como son las situaciones sociales, políticas, económicas o religiosas, así mismo observar cómo los personajes interactúan con su medio, por ejemplo la simulación dentro de algunos videojuegos tiene el objetivo de resaltar algún aspecto de la realidad, donde ejerce que los usuarios desarrollen un sentido de pertenencia al vincular ciertos aspectos de la realidad dentro de dicho mundo electrónico, por consiguiente los lleva a la toma decisiones, las cuales tiene un impacto significativo en el contexto donde los seres humanos pueden comprender los efectos que producen en su medio.

Se puede determinar que los juegos serios en el aula, han sido adecuados para trabajar ciertos tipos de contenidos temáticos de acuerdo con el videojuego, como pueden ser aspectos naturales, sociales, económicos, políticos, culturales o religiosos, dichos temas son similares a los elementos del espacio geográfico que regularmente están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dicha la asignatura de geografía, por consiguiente utilizar juegos serios como herramienta didáctica puede ayudar en la comprensión del impacto de la actividad humana en el mundo real.

Las aplicaciones tecnológicas como los videojuegos tienen una etiqueta en el aula como distractor, que por la naturaleza de los mismo tienen dicha función, sin embargo, estas herramientas pueden ser aprovechadas durante la enseñanza de la geografía, debido a que representan en la actualidad un papel significativo para la convivencia de niñas, niños, adolescentes e inclusive adultos, a causa de esto debe ser incluidos de una forma responsable, siempre y cuando este justificada dicha función tal como menciona (Morales, 2009).

Para una parte de la población que tienen la oportunidad igualmente el interés de utilizar videojuegos, han interactuado en la construcción de zonas urbanas en las aplicaciones como SimCity y Cities: Skylines, donde les permite poner a prueba la planificación y el desarrollo territorial por medio de una serie de misiones y metas que el mismo juego les va otorgando, dicho esto este videojuego en la enseñanza de la geografía ofrece una medio que combina la

diversión y la educación, tal como expresa (Minnery, *et al*, 2013)“*pueden mejorar la comprensión geográfica de los estudiantes, desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y facilitar el desarrollo de la creatividad geográfica al ofrecerles autonomía para construir sus propias ciudades y, por lo tanto, estimular el interés*”.

Otro ejemplo del uso de los videojuegos en la asignatura de geografía es la propuesta realizada por (Martín, *et al*, 2024) donde propone que utilizar el juego Spiderman para la plataforma Playstation 4 por Insomniac Games Inc, le permitió trabajar en el aula las distintas perspectivas de paisaje urbano, comparando las edificaciones, así como los monumentos de la ciudad de Nueva York, buscando una comparación del mundo digital y la realidad.

Por lo tanto, se puede determinar que el videojuego para poder estudiar los problemas territoriales ocasionados por el ser humano es SimCity, en virtud a que su objetivo es la construcción de ciudades, carreteras, la ubicación de zonas industriales, así como la gestión adecuada de recursos esenciales para la vida de las personas como lo es agua, electricidad o drenaje, por ello es necesario tener claro los propósitos de esta herramienta para incluirlo dentro de la asignatura de geografía para estudiantes de educación media superior.

En el Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco”, la enseñanza de la Geografía enfrenta desafíos significativos relacionados con la motivación y el interés de los estudiantes. A pesar de la importancia de esta disciplina para comprender los procesos territoriales, muchos estudiantes muestran desinterés y falta de compromiso en las clases tradicionales de Geografía. Esto se traduce en bajos niveles de rendimiento académico y un conocimiento superficial de los conceptos geográficos, esto relacionado directamente con el uso de los aparatos electrónicos, así como los videojuegos que en si generan una barrera digital entre el docente y los estudiantes.

La revolución tecnológica y el acceso generalizado a los videojuegos han transformado las formas en que los jóvenes interactúan con el mundo y aprenden nuevas habilidades. Los videojuegos ofrecen una experiencia inmersiva y dinámica que puede captar la atención de los estudiantes e inclusive mantener su interés de manera sostenida, con base en lo anterior los videojuegos pueden ser una herramienta educativa eficaz cuando se integran adecuadamente en el currículo escolar.

José Armando Hernández - Canales

El uso de SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en la educación media superior en el Colegio de Bachilleres.

En función a lo anterior el objetivo de esta investigación es analizar el impacto del uso de los videojuegos en la enseñanza de la geografía, en el Colegio de Bachilleres, para la comprensión de los problemas territoriales.

Metodología

El análisis de esta investigación consistió en responder los siguientes cuestionamientos 1) Analizar el uso de los videojuegos en el aprendizaje de temas de la clase de geografía en el Colegio de Bachilleres, 2) Aplicar el uso de SimCity para comprender el papel de los seres humanos en los problemas territoriales en el Colegio de Bachilleres, 3) Analizar el uso de SimCity como herramienta didáctica para la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la clase de geografía en el Colegio de Bachilleres.

Los participantes fueron 83 estudiantes del Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco” que cursaron la asignatura de geografía durante el semestre 2024-B. Esta muestra no es probabilística. Si no una investigación mixta que permite analizar los alcances descriptivos y las experiencias del uso de los videojuegos en la clase de geografía para el estudio de los problemas territoriales.

Procedimiento

Para la llevar a cabo esta investigación se seleccionó el “Corte Teórico II. Hechos y Fenómenos geográficos” que tiene una duración de diez horas, distribuido en cinco semanas de clase, por lo que la Etapa de Progresión “Hechos y fenómenos geográficos” tiene una carga horaria de cuatro horas, las cuales fueron utilizadas para la implementación de la estrategia didáctica.

En una primera etapa teniendo una duración de dos horas, los estudiantes descargaron el videojuego en su dispositivo móvil e interactuaron con las herramientas y módulos que les fue brindando SimCity, posteriormente en el salón de clases se visualizó el avance conforme a un cuadernillo de actividades tal como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. Captura del tablero inicial de SimCity.



1. Tablero de avance y porcentaje de las emociones de los personajes, 2. Insumos económicos proporcionados por la aplicación y los logros de los estudiantes, 3. Columna de construcciones, 4. Notificaciones directo de la construcción de las ciudades (Elaboración del autor, 2025).

En la segunda etapa con una duración de dos horas, se le solicitó al alumnado realizar cambios importantes en las ciudades como la construcción de zonas industriales cerca de las unidades habitacionales, retirar árboles para la construir carreteras y eliminar los centros recreativos como parques, tal como se expresa en la Figura 2. Dicha actividad tiene el objetivo de comprender los problemas territoriales efectuados por el ser humano en un medio virtual, para relacionarlo con situaciones en la realidad.

José Armando Hernández - Canales

El uso de SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en la educación media superior en el Colegio de Bachilleres.

FIGURA 2. Captura del tablero inicial de SimCity.



1. Cambio en el humor de los habitantes de la ciudad construida por la cercanía a las fábricas e incremento de la contaminación, 2. Perdida de insumos económicos proporcionados por la aplicación por la mala toma de decisiones, 3. Notificaciones de las diversas necesidades provocadas por la falta de planeación territorial (Elaboración del autor, 2025).

Variables de estudio

Las hipótesis de esta investigación sobre el uso de SimCity como herramienta didáctica para el estudio de los problemas territoriales en la educación media superior en el Colegio de Bachilleres, son las siguientes:

- Hipótesis 1(H1): El uso de los videojuegos facilita la comprensión de temas en la clase de geografía.
- Hipótesis 2 (H2): El uso de SimCity permite a los estudiantes comprender el papel de los seres humanos en los problemas territoriales.
- Hipótesis 3 (H3): El uso de videojuegos como SimCity sirve como herramienta didáctica de motivación para la clase de geografía.

Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en el mes de octubre de 2024 en el Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco”, por medio de un cuestionario digital que este compuesto bajo dos enfoque el primero es el cuantitativo que tiene como variable “El

uso de los videojuegos en la enseñanza de los procesos territoriales en la geografía”, a través de cuatro dimensiones (videojuegos, cambios territoriales, procesos territoriales en un espacio digital, relaciones sociales con el territorio) con una pregunta en cada punto con respuestas de opción múltiple; así mismo el análisis cualitativo se plantearon las cuatro dimensiones antes mencionadas solamente que en esta parte solamente se solicitó la opinión de las y los estudiantes, tal como lo muestra la Tabla 1.

Enfoque	Variable	Dimensión	Pregunta	Respuesta	n	%
Cuantitativo.	El uso de los videojuegos en la enseñanza de los procesos territoriales en la geografía.	Videojuegos.	El uso de los videojuegos te facilita la comprensión de temas en la clase de geografía.	Mucho (1)	37	44.6
				Bastante (2)	30	36.1
				Poco (3)	13	15.7
				Muy Poco (4)	3	3.6
		Cambios territoriales.	Los videojuegos facilitan la comprensión de los cambios territoriales.	Mucho (1)	22	26.5
				Bastante (2)	47	56.6
				Poco (3)	12	14.5
				Muy Poco (4)	2	2.4
		Procesos territoriales en un espacio digital.	Interactuar dentro de un videojuego te permite identificar los cambios territoriales realizados por el ser humano.	Mucho (1)	34	41
				Bastante (2)	36	43.4
				Poco (3)	12	14.5
				Muy Poco (4)	1	1.5
		Relaciones sociales con el territorio.	Crear una ciudad en un videojuego, te permite comprender el impacto de la actividad humana en el medio que te rodea, a través de las emociones de tus personajes.	Mucho (1)	31	37.3
				Bastante (2)	35	42.2
				Poco (3)	13	15.7
				Muy Poco (4)	4	4.8

José Armando Hernández - Canales

Cualitativo.	Opinión.	Videojuegos.	Consideras que el uso de los videojuegos facilitó la comprensión de temas en la clase de geografía.	Abierta.	-	-
		Cambios territoriales.	Consideras que utilizar los videojuegos te permitió comprender los cambios territoriales.	Abierta.	-	-
		Procesos territoriales en un espacio digital.	Consideras que interactuar dentro de un videojuego te permite conocer el impacto de los cambios territoriales que realiza el ser humano en la realidad.	Abierta.	-	-
		Relaciones sociales con el territorio.	Consideras que las emociones de los personajes digitales son similares a el sentir de la población cuando hay cambios territoriales.	Abierta.	-	-

TABLA 1. Cuestionario de evaluación de las cuatro dimensiones sobre el uso de los videojuegos en la enseñanza de los procesos territoriales en la geografía.

Análisis de resultados

Esta investigación es de carácter mixto, en el cual se deben interpretar los datos obtenidos de la muestra de 83 estudiantes del Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco”,

Análisis cuantitativo

Para el 80.7% de los estudiantes considera que los videojuegos les facilitan mucho o bastante la comprensión de los temas geográficos. Esta percepción sugiere que los videojuegos actúan como herramientas mediadoras del aprendizaje, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento a través de la experiencia interactiva. La gamificación permite convertir los contenidos teóricos en situaciones dinámicas, lo que estimula la atención, el pensamiento espacial y la retención del conocimiento. Además, facilita el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la resolución de problemas o el análisis de relaciones causa-efecto en el espacio geográfico.

Por otro lado, percepción positiva (83.1%) indica que los videojuegos no solo sirven como recurso lúdico, sino también como una representación eficaz de procesos dinámicos como los cambios en el uso del suelo, la expansión urbana o la transformación de paisajes naturales. Al permitir que los alumnos visualicen y manipulen entornos simulados, se genera un aprendizaje activo que les ayuda a comprender mejor la temporalidad y la evolución del territorio. Estos resultados refuerzan la idea de que el aprendizaje por descubrimiento y simulación contribuye significativamente a interiorizar conceptos complejos desde una perspectiva más crítica y contextualizada.

Así mismo un 84.4% de respuestas positivas, este ítem destaca el potencial de los videojuegos para representar procesos territoriales como la urbanización, deforestación, o infraestructura, en entornos virtuales interactivos. Esta dimensión va más allá de la representación estática de mapas o gráficos, al permitir al estudiante convertirse en un agente dentro del sistema territorial. Es decir, el alumnado no solo observa, sino que actúa, toma decisiones, gestiona recursos y asume consecuencias dentro del juego. Esta participación activa refuerza su comprensión de los procesos geográficos y fomenta una mirada crítica sobre las decisiones humanas que modelan el espacio geográfico.

José Armando Hernández - Canales

Aunque un 79.5% de los estudiantes respondió positivamente, este es el aspecto con menor grado de aceptación. Esto puede interpretarse desde dos perspectivas. Por un lado, sugiere que los videojuegos tienen potencial para despertar una conciencia socioemocional sobre el territorio al reflejar cómo las decisiones humanas afectan a los personajes o comunidades simuladas. Por otro lado, la menor proporción podría indicar que para algunos estudiantes es más difícil establecer una conexión empática con personajes digitales o trasladar esas emociones al análisis de realidades humanas. Esta dimensión toca aspectos más subjetivos del aprendizaje geográfico, como la empatía, la ética ambiental y la comprensión social del territorio, que podrían requerir una mayor mediación docente para su integración plena.

Análisis Cualitativo

Las opiniones obtenidas de los 83 estudiantes de la clase de geografía del Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco” permea directamente en los siguientes cuestionamientos:

1) Consideras que el uso de los videojuegos facilito la comprensión de temas en la clase de geografía.

“Si, porque los videojuegos permiten visualizar y experimentar conceptos geográficos de manera interactiva, lo que hace más fácil entender temas complejos como la urbanización, la migración o el uso del suelo”.

“Si, porque dependiendo de los servicios básicos que tenían o los lugares de distracción afectaban si querían vivir ahí o no o también si había fábricas cerca no les gustaba”.

En el Colegio de Bachilleres, los estudiantes de la clase de geografía consideran que la implementación de los videojuegos les permite visualizar e inclusive experimentar los conceptos de la clase, para comprender ciertos problemas territoriales como la urbanización, la migración o el uso de suelo.

2) Consideras que utilizar los videojuegos te permitió comprender los cambios territoriales.

“Sí, al ver cómo se transforman los espacios dentro del videojuego por decisiones humanas, uno comprende mejor cómo suceden estos procesos en la realidad”.

“Si, porque me mostraba lo que sucedió con las personas debido a los cambios y en general los cambios que surgen según las construcciones”.

Con base en lo expuesto, el alumnado considera que utilizar los juegos serios como SimCity le apoyo en la comprensión de la producción territorial, efectuados por ellos mismos en la construcción de ciudades, el cual se va transformando con base en las personas son decisiones humanas.

3) Consideras que interactuar dentro de un videojuego te permite conocer el impacto de los cambios territoriales que realiza el ser humano en la realidad.

“Si, en el juego los humanos contaminaban mi ciudad”.

“Si, muchas veces se puede ver como el humano hace que haya impactos y muestran como pasa el tiempo”.

A partir de lo anterior, los estudiantes al manejar SimCity, les brindo comprender el papel de los seres humanos en el desarrollo de problemas en el territorio, como la contaminación producto de las fábricas colocadas en el juego y como esta situación va impactar en la sociedad con el paso del tiempo.

4) Consideras que las emociones de los personajes digitales son similares a el sentir de la población cuando hay cambios territoriales.

“Sí y no por qué depende de las vivencias de la población”.

“Sí, aunque son simulaciones, reflejan reacciones humanas como descontento, alegría o preocupación, ayudando a empatizar con situaciones reales”.

Por otro lado, los estudiantes de la clase de geografía del Colegio de Bachilleres consideran que las emociones de los personajes del juego van a variar con la conducta de las personas en el mundo real, aunque ocurren situaciones similares en el juego como el descontento por la toma de decisiones negativas para el desarrollo territorial, son congruentes con otras emociones que en algún momento empatizan con problemas reales que pueden generar alegría o preocupación.

José Armando Hernández - Canales

La figura 3, muestra las palabras más relevantes sobre la pregunta “ El uso de los videojuegos en el estudio de los problemas territoriales” en el que consideran que les permite: aprender (n=50), divertido (n=48), comprender (n=25), entender (n=25), ayudan (n=26), entretenimiento (n=25), innovadora (n=15), didáctico (n=15), funcional (n=4), convivencia (n=4).

FIGURA 3. Nube de palabras sobre el uso de los videojuegos en el estudio de los problemas territoriales.



Fuente: Elaboración del autor, 2025.

Conclusiones

Los datos evidencian un alto nivel de aceptación del uso de videojuegos como recurso educativo en geografía, destacando su efectividad tanto en el aprendizaje de conceptos espaciales como en el desarrollo de habilidades de análisis territorial. No obstante, aspectos como la empatía digital o la transferencia de emociones al contexto real aún requieren exploración y acompañamiento pedagógico. Se sugiere integrar estas herramientas dentro de un diseño instruccional reflexivo, que combine lo lúdico con actividades de análisis, debate y evaluación crítica del territorio.

Los resultados obtenidos evidencian una percepción mayoritariamente positiva por parte del alumnado respecto al uso de videojuegos como herramienta didáctica en la enseñanza de la geografía. El 80.7% de los estudiantes considera que estos recursos facilitan

significativamente la comprensión de los temas geográficos, al transformar contenidos abstractos en experiencias interactivas y significativas. Esta mediación lúdica fomenta no solo la retención del conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Asimismo, el alto porcentaje de respuestas favorables (83.1% y 84.4%) subraya el valor de los videojuegos para representar procesos territoriales dinámicos y complejos, como la urbanización o la deforestación, dentro de entornos simulados donde los estudiantes asumen un rol activo en la toma de decisiones. Esta participación fomenta una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos espaciales, promoviendo una mirada crítica hacia las acciones humanas sobre el territorio.

El análisis cualitativo complementa esta visión, al mostrar cómo el alumnado valora la posibilidad de experimentar de manera directa las consecuencias de sus decisiones en un espacio virtual, lo cual refuerza su comprensión sobre la transformación del entorno. Aunque la dimensión emocional obtuvo el menor nivel de aceptación (79.5%), los testimonios indican que los videojuegos también tienen potencial para generar empatía y reflexión ética, aunque dicha conexión requiere probablemente una mayor mediación docente.

En conjunto, los videojuegos emergen como una herramienta didáctica innovadora y funcional, capaz de integrar el aprendizaje activo, la interacción significativa y el desarrollo de competencias clave para comprender la complejidad del territorio desde una perspectiva crítica, social y ambiental.

Bibliografía

- Álvarez-Otero, J; De Miguel-González, R. y Sebastián-López, M. (2024) El diseño participativo: un enfoque innovador para la educación geográfica en las aulas de Secundaria. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 39 (2), 1-18. DOI: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Araya, F., Souto, X. y Herrera, Y. (2015) El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. XIX, núm. 503. DOI: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>
- De Miguel, R. (2017) La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional. España: Documents d'Anàlisi Geogràfica 2017, vol. 63/3, p-. 575-596. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.475>
- De Miguel, R. (2021) Didáctica de la geografía y ciudadanía sostenible. España: Didacticae, Universitat de Barcelona, 31 de agosto de 2021, nº9, p. 4-6. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.4-6>
- López, C. (2016) El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. Apertura, Revista de Innovación Educativa, vol. 8, n.º 1, abril-septiembre 2016.
- López, R. (2022) La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en el Bachillerato. Un análisis desde el Prácticum del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. GeoGraphos. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de marzo de 2022, vol. 13, nº 144, p. 56-92. ISSN: 2173-1276. DL: A 371-2013. DOI: 10.14198/GEOGRA2022.13.144. DOI: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/121917/1/Raul_Lopez.pdf
- Martín, J., Valdés, A. y Reina, A. (2024) El videojuego como herramienta para la enseñanza de la geografía. Estudio de caso. EA, Escuela Abierta, 27, 89–108. Recuperado a partir de DOI: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/311>

- Minnery, J. y Searle, G. (2013) Toying with the City? Using the Computer Game SimCity™4 in Planning Education. *Planning Practice & Research*, 29(1), 41–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/02697459.2013.829335>
- Morales, E. (2009) El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Revista académica de la federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, Diálogos de la comunicación*, n° 78, enero-julio 2009. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719704>
- Souto, X. (2018) La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. DOI: <https://doi.org/10.21138/bage.2757>

**ES LO MISMO, CON DIFERENTES PALABRAS. COMPARACIÓN DE
PLANES DEL 1993, AL 2022**

**IT'S THE SAME THING, JUST IN DIFFERENTS WORDS. COMPARISON
OF PLANS FROM 1993 TO 2022**

GERMAN FLORES MARTINEZ

DOCTOR EN EDUCACIÓN

jcoloradounam@yahoo.com.mx

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA DE TLAXCALA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-4598>

Recepción:24/09/2025

Aceptación:19/11/2025

Publicación:03/02/2026

RESUMEN

Los maestros de primaria en México, ante una reforma educativa expresan: “Es lo mismo, pero con diferentes palabras”. En esta investigación se realizó un análisis comparativo entre los planes de estudio 1993, 2011, 2017, 2022 de educación primaria para estudiar cómo han cambiado los currícula a través de los años. Se analizó la estructura y el enfoque teórico pedagógico que sustentan a estos documentos, siendo este el objetivo de investigación de este reporte, además de encontrar las diferencias entre los distintos modelos educativos. Se siguió una metodología cualitativa sustentada en el análisis textual, utilizando como principal instrumento un cuestionario. Los resultados muestran que los planes no son lo mismo, sino una evolución de los conceptos pedagógicos y que requieren un estudio profundo para su comprensión y su desarrollo en el aula.

Palabras claves: Currículo, planes de estudios, primaria, análisis documental.

ABSTRACT

Primary school teachers in Mexico, in response to a curriculum reform, express: “It’s the same thing, but with different words.” In this study, a comparative analysis was conducted of the 1993, 2011, 2017, and 2022 primary education curricula to examine how they have changed over the years. The curricular structure and the theoretical framework underpinning the plans were analyzed, and these form the focus of this research report. A qualitative methodology grounded in textual analysis was followed, with a questionnaire as the primary research instrument. The results show that plans are not all the same, that they represent an evolution of pedagogical concepts, and that they require in-depth study for their comprehension and implementation in the classroom.

KEYWORDS: Curriculum, curricula, primary education, document analysis.

INTRODUCCIÓN

Los planes y los programas de estudios de la educación primaria en México tienen una historia a partir del siglo XX en México, quizá el primer currículo formal es el que se presenta en la década de los 30’s en la presidencia del General Lázaro Cárdenas del Río

(Arceo, 1978). En este tema falta mucho por estudiar para comprender la evolución de las concepciones curriculares en nuestro país.

El tema del ámbito curricular llega tardíamente a México, cuando en los Estados Unidos de Norteamérica ya tenía un desarrollo amplio con la corriente racionalista (Díaz, 2013). Esto a pesar de la cercanía de nuestro país con el vecino del norte. Las ideas de Tayler (1973), Taba (1976) y otros fueron reflejándose en los planes y programas de nuestras instituciones y mestizándose con el propio pensamiento de los intelectuales nacionales.

En la formación normalista no aparece una formación en currículo en los planes y programas de estudio (SEP, 2025, 2025a, 2025b). Esto ha provocado que los profesores de educación básica tengan poco acercamiento a estas corrientes de pensamiento. Es en la formación como pedagogo donde se contiene en el plan de estudios asignaturas del área curricular (UNAM, 2025). Esto demuestra que sí existe en el país un estudio del enfoque curricular, sus ideas, y de las diferentes corrientes de pensamiento de este ámbito. Por lo escrito anteriormente se puede entender que existen pocos investigadores que estudien los planes y programas de primaria en México, en comparación con los muchos estudios que se realizan en las universidades para este tema. Abordar este tema es el objetivo que se pretende en este reporte.

La presente investigación tiene como propósito que se analicen los diferentes planes de estudio desde su estructura y sus enfoques pedagógicos para que se encuentre las semejanzas y las diferencias entre los distintos currículos de la educación primaria en México. Lo anterior, permitirá la comprensión más amplia de los planes, y con ello, mejorar la concepción que se tiene de los documentos curriculares. Por ello en este estudio se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las diferencias en la estructura de los 4 planes de estudios de primaria analizados? ¿Cuál es el principal enfoque pedagógico que sostiene cada uno de ellos? ¿Cuáles son las principales diferencias? ¿Qué coincidencias se mantienen?

El análisis de estos documentos de educación primaria es importante realizarlos porque en la investigación existen pocos sobre este nivel educativo comparados con los que se realizan en el nivel superior. Realizar más estudios sobre los currículos de primaria

permitirá conocerlos, comprenderlos y con ello, que el docente mejore sus concepciones y los pueda interpretar de una forma más profunda, para que su práctica se oriente al enfoque vigente en cada momento histórico. La importancia de un análisis permite que se explore más sobre este ámbito curricular en la educación básica, esto acerca al docente a un tema poco estudiado en primaria. De la revisión de los planes de la formación docente normalista se observa que no tienen asignaturas en este ámbito (SEP, 2025, 2025a, 2025b). Por ello, esto provoca que los profesores tengan un criterio reducido para la interpretación.

DESARROLLO

El curriculum surge como un ámbito de estudios en los Estados Unidos de Norteamérica, es en 1918 que Bobbit (1918) escribe un libro sobre este tema. Después de varios años aparece Raphl Tayler (1973) con un libro sobre los principios del curriculum, y finalmente, Hilda Taba (1976). Los tres pertenecen a la misma corriente curricular: la racionalista. Ellos se caracterizan por pensar el curriculum como un conjunto de contenidos a enseñar, que estos deben organizarse y que deben evaluarse para mejorar el aprendizaje. Son muy influenciados por el desarrollo industrial de los Estados Unidos. Es decir, la escuela debería de abonar al funcionamiento y eficacia de las industrias para una mayor producción. No se olvide, que lo educativo siempre se encuentra influenciado por su contexto histórico y social. En lo académico, el pragmatismo estadounidense también influye en estos primeros investigadores. Dewey con su posicionamiento filosófico y pedagógico influye en estos en la forma de concebir la educación pragmática en el desarrollo de lo curricular.

La influencia de lo industrial se puede observar en el lenguaje que utilizan estos pensadores, organizar los contenidos de aprendizaje por objetivos. Es decir, son planteados en términos administrativos, en conceptos de conductas observables y medibles para la evaluación de los mismos. Aquí, además se observa que los intelectuales del curriculum vincularon su pensamiento con las ideas del conductismo norteamericano, entre ellos: Watson, Thordike y Skinner (Hernández, 2006). Quienes también tenían una posición del aprendizaje que se puede medir, utilizan el concepto de objetivos de aprendizaje. Sin embargo, en los Estados Unidos de Norteamérica, también surgió una corriente liberadora de este tema. En el mismo siglo XX escribe el pedagogo Joseph Schwan, quien propone que el currículo no sólo es una elaboración de la jerarquía más alta, sino que, por el contrario; el

colectivo docente debe participar de manera deliberativa en su elaboración (Schwan, 1978). Es decir, los profesores deben debatir, comentar para que seleccionen los contenidos más apropiados para sus estudiantes.

Este especialista es de los primeros en escribir sobre esta corriente de pensamiento, que hoy se le conoce como deliberadora, y que tiene una amplia influencia en los pedagogos denominados críticos. En otra parte del mundo, en Australia escribe Schirley Groundy (1991), ella se identifica al enfoque de este pensamiento curricular. La corriente deliberadora a diferencia de la técnica no observa al currículo como una herramienta de la eficiencia, o como un elemento para obtener la meta final. Al contrario, Groundy (1991) observa al currículo como una construcción cultural, como un producto de un contexto y de un espacio social. Se elabora en la interacción humana en cierto lugar y tiempo. Además, observa que la práctica docente debe promover el pensamiento crítico para cuestionar la educación tradicional y generar nuevas formas de interacción entre el alumno y el docente para liberar al estudiante de la opresión. Esta última autora es influenciada por autores como Habermas y su propuesta de los intereses cognitivos. Se recordará que este autor pertenece a la escuela de Frankfurt que tiene una de sus principales ideas en la teoría crítica, algunos la consideran una forma de neomarxismo (Gomez, 2010).

Esta tendencia sostiene que el docente junto con el alumno, deben tener más control sobre el currículo, es decir, participar en su elaboración para que, junto con su pensamiento crítico, procuren alcanzar la transformación del medio donde se inserta la escuela. Estas ideas comentadas en este escrito influyen tardíamente en México, sin embargo; a partir de 1990 se puede observar la influencia de los pensadores del curriculum en nuestro país y como se fue dando un mestizaje de sus ideas.

Plan 1993

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se elabora un nuevo plan de estudios para la educación básica. Este tiene una influencia de la corriente constructivista de la psicología (SEP, 1993). Estas ideas se pueden observar en que los programas utilizan la palabra contenidos en lugar de objetivos como el que se usaba en el plan de estudios anterior (SEP 1993, p. 17).

Al leer cada uno de los enfoques de las asignaturas se observa que utilizan las palabras que son afines al constructivismo. Por ejemplo, en matemáticas se emplea el lenguaje de construcción del conocimiento, a través del diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista (SEP 1993, p.49). En español el programa sostiene que se tiene que enseñar el lenguaje priorizando la comprensión de lo que se lee (SEP 1993, p.22). Esta capacidad es una forma de interpretación del sujeto, por ello. Otra forma se presenta cuando el programa de español sugiere utilizar con la mayor frecuencia las actividades grupales (SEP 1993, p.22). Argumenta que la interacción entre alumnos es una forma en que se potencia el aprendizaje. En ciencias naturales se pide que el alumno desarrolle experimentos y que elabore hipótesis de su explicación (SEP 1993, p.71). Todo lo anterior, permite sustentar que el plan de 1993 tiene una influencia constructivista, que es una tendencia de la psicología educativa.

Otra forma de demostrar que el plan de 1993 tiene influencia constructivista es en el sentido que algunos temas de las asignaturas están elaborados en base a este pensamiento. Caso concreto es la forma como el programa de español sugiere la enseñanza de la lectoescritura. En su fundamento lingüístico se encuentran las ideas de Ferreiro y de Teberosky (1979), estas autoras tienen un pensamiento Piagetiano en su concepción de la lectoescritura. Ellas sugieren que el alumno tiene hipótesis de funcionamiento del sistema de escritura anterior a su entrada a la escolaridad. Ellas proponen una clasificación del alumno en base a su avance en la construcción hipotética de la lectura. Esta denominación es: pre-silábica, silábica, silábica alfabética y alfabética.

Estructuralmente los programas de estudio se organizan en asignaturas, enfoque, ejes temáticos y contenidos, marcando con ello un alejamiento de la idea de los objetivos generales y específicos (SEP 1993, p. 17), que tiene una influencia conductista y de la corriente racionalista del curriculum.

Plan 2011

En el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa se implementa una reforma a los planes y programas de estudios de la educación primaria. Este documento presenta como una innovación la organización de los contenidos en torno a un tema en boga mundial, las competencias. Esta propuesta curricular sigue las orientaciones de la Organización para la

cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) para cumplir con los estándares curriculares que sugiere a los gobiernos del mundo. Esta propuesta fue ampliamente analizada por Flores (2018) desde una posición psicopedagógica se analiza sus concepciones de alumno, docente y otros más.

La propuesta del plan 2011 tiene una influencia constructivista y con un enfoque por competencias. Psicológicamente esta propuesta da continuidad con la fundamentación del currículo de 1993, por ello, se puede señalar que en esto coinciden estos planes de estudios. El enfoque por competencias es una propuesta ampliamente estudiada por Perrenoud (2004) y es uno de los exponentes principales alrededor del mundo. Este enfoque busca que la enseñanza deje de ser enciclopédica y que acerque al alumno a la realidad para que lo que aprende tenga una aplicación y un uso efectivo en su contexto.

La estructura de este plan de estudio es por asignaturas, tiene un enfoque, ámbitos, ejes, los contenidos se organizan por estándares curriculares y finalmente en contenidos de aprendizaje. Este currículo su innovación es que se organiza por competencias y reconoce que la mejor forma didáctica de alcanzarlas es a través de los proyectos didácticos. Así la asignatura de español está organizada en ámbitos y por proyectos (SEP 2011, p. 15-30). Las matemáticas se organizan por desafíos matemáticos y su principal innovación es que se pretende que el alumno aprenda matemáticas a través de la resolución de problemas, y así es como se organiza el libro de texto del alumno (SEP 2011, p. 88). Este documento presenta una innovación al incluir un perfil de egreso (SEP 2011, p.39) de toda la educación básica, como un orientador de la evaluación y de la formación del estudiante que se desea alcanzar al concluir su educación secundaria.

En el gobierno de Enrique Peña Nieto se elabora al final de su sexenio el plan de estudios para la educación primaria. Esta propuesta también reconocía el enfoque competencial en su elaboración, esto daba continuidad al plan del año 2011, sin embargo; este documento ya no organiza las asignaturas por competencias, a diferencia del anterior que identificaba este concepto en unas para la vida y otras específicas, este nuevo currículo sólo reconocía este enfoque, pero, no las enunciaba por cada asignatura. (SEP 2017, p.99-103).

Este plan de estudios 2017 tiene una influencia constructivista y del enfoque por competencias, en ello, coincide con el anterior del 2011. Reconoce ampliamente la concepción social del aprendizaje, desde una perspectiva psicológica, sustentada en el pensamiento de Vigotsky (SEP 2017, p. 165-171). Tiene una influencia socio-cultural que en el programa de español organiza los proyectos a través de prácticas sociales del lenguaje, reconoce que las situaciones de aprendizaje tienen que ser traídas del exterior para aplicarlo a las condiciones del aula para que al alumno le resulte más significativo aprender con elementos de su contexto. La estructura de este currículo se organiza por asignaturas, enfoque, ámbitos, ejes y aprendizajes clave, y estos, en contenidos. Aquí se presenta un perfil de egreso con logros alcanzables al término de cada nivel escolar de la educación básica. Este plan de estudios presentó una asignatura que apareció por primera vez en la historia de la educación primaria en México, que fue educación socio emocional.

En el año 2022 el gobierno de Andrés Manuel López Obrador anuncia la elaboración de un plan de estudios para preescolar, primaria y secundaria. Este gobierno de ideología izquierdista rompe con esta propuesta con las tres anteriores: 1991, 2011 y 2017 por ser de otra orientación política diferente. Con esto, se aleja del enfoque por competencias, no las menciona en ninguna parte (SEP 2024). No menciona al constructivismo como un enfoque psicológico que fundamente este plan de estudios. Por otra parte, sí reconoce el aprendizaje como un fenómeno social, de interacción humana pero no desde la psicología, sino desde la didáctica.

El plan 2022 tiene una influencia de las pedagogías del sur, principalmente de las ideas del pedagogo Paulo Freire, por ello, esta propuesta se puede enmarcar como un currículo influenciado por una posición crítica frente a la realidad. Aquí se puede observar la influencia de Schawn y de Grundy como parte de la corriente deliberadora. Por otro lado, las ideas de Ángel Díaz Barriga sobre el programa sintético y el analítico se encuentran presentes. Este plan tiene características que lo diferencian de los anteriores, la construcción colectiva del currículo, su organización por proyectos de todos los campos formativos. Tiene, además, una amplia autonomía profesional para que el docente tome decisiones.

En cuanto a su estructura el plan está organizado por campos formativos, que es una continuación del documento de 2017, en eso coinciden. Tiene un perfil de egreso que es una

German Flores - Martínez

ES LO MISMO, CON DIFERENTES PALABRAS. COMPARACIÓN DE PLANES DEL 1993, AL 2022.

continuidad desde el currículo 2011. Está organizado por proyectos para una mayor integridad curricular y didáctica. Este texto de 2022 no anuncia un enfoque específico, aunque sí lo tiene. Puesto que es un currículo construido desde una visión crítica y social para la transformación de la comunidad, la reconoce como prioritaria del aprendizaje. Tiene ejes articuladores para la organización curricular. Está conformado por progresiones de aprendizaje y por contenidos. Este programa analítico es el primero en la historia que toma en cuenta a los docentes para que participen en el codiseño de los contenidos para que lo contextualicen a su realidad, a su problemática, a sus intereses, a las necesidades de los alumnos, es decir, que sea propio y que atienda a su grupo, a sus alumnos.

Este currículo no tiene una orientación precisa para la enseñanza de la lectoescritura en el primer año, esto es una ruptura con respecto a los anteriores, pues los documentos analizados tienen una propuesta específica para que los docentes apliquen cierta metodología en el aula. El plan 2022, por el contrario; no marca detalladamente una metodología para la lectura y escritura, deja un amplio margen de libertad para que el docente decida cómo realizar este proceso sobre este tema de primer año de primaria.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo, pues se buscó analizar cuatro documentos curriculares que son muy amplios para su lectura. Se realizó el estudio desde el enfoque del análisis textual, como una forma de interpretar, comprender el texto. Esta forma de explorar y describir las características de los planes y los programas de estudios que se leyeron no lo realizamos desde el análisis de contenidos, por ello, no se usó la corriente cuantitativa de la investigación, sino lo que importó fue encontrar en las palabras y en las oraciones las diferencias y las semejanzas entre los curricula estudiados.

La fundamentación de la metodología se realiza desde la lingüística (Escalante, 2009) como una ciencia que aporta una técnica e instrumentos para la investigación desde el análisis de documentos. Cabe hacer la aclaración que no se usó el análisis del discurso, que, aunque en estos dos temas existe una relación, no tienen los mismos enfoques ni los mismos instrumentos.

Existen diferentes técnicas para el análisis textual, estas se clasifican de acuerdo con Escalante (2009), en léxica, lingüística, cognitiva y temática. El análisis de un texto de acuerdo con este autor (Escalante 2009, p.56) demanda creatividad, influye el perfil del investigador, la comunidad de pertenencia, los referentes teóricos que se usan para la investigación.

En esta investigación se usará el análisis temático, de acuerdo con Escalante (2009, p. 55) esta forma de análisis de un corpus textual tiene la intención de interpretar el texto de acuerdo a ciertas categorías que le interesan al investigador. Además, identifica las relaciones y significados que se relacionan entre las categorías para que el investigador obtenga la comprensión del texto. Para lograr respuestas amplias que permitan la comprensión profunda del documento por analizar se usó el cuestionario como instrumento de investigación. Cabe aclarar que el cuestionario no se aplicó a personas, sino que se buscó encontrar las respuestas en el texto curricular. Esto es una creación del investigador, por su carácter cualitativo y creativo de lo metodológico. Las respuestas a las preguntas no aparecen por ser excesiva la información y muy complicada su introducción por su amplitud.

El cuestionario es un conjunto de preguntas que pretenden explorar las ideas, las creencias, los conceptos que habitualmente es aplicada a un ser humano o a varios con la intención de obtener respuestas que permitan cumplir con los objetivos de una investigación (Álvarez, 2014). En esta investigación se usó un cuestionario como instrumento de investigación, se buscó respuestas a las preguntas que se elaboraron a partir de las categorías de análisis. Las preguntas buscan encontrar las diferencias, las similitudes y las continuidades de los cuatro currículos estudiados. Las interrogantes dieron lugar a respuestas muy amplias y que permite tener un texto que muestra los hallazgos de la presente investigación.

Se seleccionaron los cuatro planes y programas de estudio de la educación primaria para tener una visión amplia de la evolución de los conceptos, sus enfoques, la estructura del currículo, es decir, realizar un análisis ampliamente para el conocimiento y la comprensión profunda de los cambios curriculares en México. Un estudio de más planes y programas de todo el siglo XX tendría mayor profundidad y amplitud, sin embargo; para su análisis completo resulta imposible en tiempo y en la cantidad de documentos por leer. Ante ello, sólo se seleccionaron los del siglo XXI y uno del XX para incluir la visión pasado.

Una vez seleccionados los planes y programas de estudio se identificaron las categorías de análisis a estudiar, que fueron: El enfoque del currículo, la estructura y su fundamentación psicológica o de otra disciplina. Se procedió a leer todos los documentos para su comprensión inicial, una segunda lectura para identificar las categorías de análisis, y finalmente la aplicación del instrumento de investigación para la identificación de las semejanzas y las diferencias. Lo que arrojó el instrumento son los resultados de la investigación, y a partir de estos se elaboraron las conclusiones de este documento.

RESULTADOS

Plan de 1993

Los planes de estudios de 1993, 2011 y 2017, tiene una marcada influencia del constructivismo, desde alguna de sus corrientes, el caso del currículo de 1993 se observa una influencia Piagetiana, misma que se demuestra en distintas partes del texto, como se cita a continuación:

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento se adquieran los conocimientos asociados con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión (SEP 1993, p. 13)

De la lectura del párrafo anterior, se observan algunas palabras que son fundamentales para entender el enfoque constructivista del aprendizaje, como la idea de la permanencia como una forma de adquisición de los conocimientos para toda la vida, es una construcción del significado que durará por muchos años.

En el documento de 2011 aparece la influencia de una concepción más Vigotskiana por ello, es más social. En este texto aparece la concepción sociocultural del aprendizaje lo que lleva al discurso del pedagogo soviético, que estudio una idea social y contextual como la manera de concebir cómo aprenden los estudiantes en la escuela y en la vida misma, desde

su cultura, su contexto, su interacción con los otros que generan un aprendizaje. Se cita una idea colectiva y contextual del texto curricular:

En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso presentan una innovación en cuanto a la manera en que se organizan y trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículo las prácticas sociales del lenguaje. Éstas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela (SEP 2011, p. 22)

En el plan 2017 se mantiene una visión de Vigotsky, este autor que en mucho influye en las ideas del currículo anterior, en este documento se encuentran sus ideas en algunas asignaturas como en matemáticas, ciencias naturales y español, ejemplo:

Las prácticas de lectura y escritura son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito y, aunque son los individuos quienes las adquieren y usan, constituyen procesos sociales porque conectan a las personas entre sí y crean representaciones sociales e ideológicas compartidas (SEP 2017, p. 165-176)

Por supuesto que esto tiene una repercusión en la organización de los contenidos. Pues a partir del plan 1993, se dejan de llamar objetivos generales y específicos para nombrarlos de manera genérica sólo como contenidos

Se ha procurado dar a los programas de estudio una organización sencilla y compacta. En cada caso se exponen en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizando, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado. Con esta forma de presentación se evitaba la enunciación de un número elevado de objetivos de aprendizaje, divididos en generales, particulares y específicos, que no ayudaban a distinguir los propósitos formativos (SEP 1993, p.17)

Los contenidos no tienen una numeración continua como lo tenía el anterior currículo. Esto permite que el docente los aborde cuando decida de acuerdo a sus necesidades áulicas. Aparece una estructura que se organiza por asignaturas, un enfoque, propósitos, ejes

temáticos y contenidos; con ello, se deja de estructurar el currículo de primarias por áreas, como lo organizó el plan de estudios anterior. Aparecen varias asignaturas organizadas por eje temáticos y otras por temas.

En el caso de asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua, o bien, cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo, se han establecido ejes temáticos para agrupar los contenidos a lo largo de los seis grados. Cuando el agrupamiento por ejes resulta forzado, pues no corresponden a la naturaleza de la asignatura, los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional (SEP 1993, p.17)

Una de las innovaciones que presentó este plan de estudios fue el libro del maestro como un orientador que ayudaba al profesor a la planificación de sus clases (SEP, 1997). Además, en cada grado se presentó un fichero de actividades para las asignaturas de español y matemáticas, dichos documentos tenían en todo momento la intención de auxiliar al docente para la elaboración de su planificación y su desarrollo en la clase (SEP, 2000).

Es interesante que este plan de estudios no tiene referencias bibliográficas en el documento impreso, por lo que no se tiene un registro sobre cuáles fueron sus fuentes consultadas para su elaboración. Su fundamentación se puede deducir de su contenido, además, del lenguaje que utiliza en la redacción de su texto.

Plan de 2011

El enfoque del plan de estudios 2011 tiene una influencia de la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE), este organismo internacional tiene como una de sus finalidades orientar a los gobiernos de los países miembro al diseño de sus planes de estudio para que estos estén alineados a los estándares marcados por el organismo internacional. La propuesta de la OCDE fue que el currículo de educación básica se orientara por competencias, y que estas estuvieran alineadas a los estándares curriculares para que sirvieran como elementos orientadores para realizar una evaluación que permitiera la comparación de los resultados con los obtenidos por otros países en otras partes del mundo.

coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP 2011, p.11)

Las competencias tienen como finalidad principal que el alumno aprenda de la realidad y que sea capaz de aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas de su vida social (Perrenoud, 2004). El currículo de 2011 mantuvo una influencia constructivista, en cuanto al enfoque psicológico que conceptualiza el aprendizaje, esto es una continuidad del plan 1993 y 2011, y que como consecuencia se observa que epistemológicamente mantiene un mismo sustento que orienta la estructuración de los documentos de esos años.

El concepto de competencia no sólo implica la acumulación de conocimientos, sino su puesta en práctica, es decir, su movilización. Justamente ésta es la razón por la que se ha optado por los proyectos didácticos como la modalidad de trabajo en la asignatura, los cuales se complementan con las actividades permanentes que desarrolla el docente en el aula (SEP 2011, p.25)

La corriente Vigotskiana es la principal posición psicológica al reconocer el aprendizaje como un fenómeno social. Prueba de ello, es que organiza sus actividades por proyectos en base a una práctica social del lenguaje. Esto provoca que el docente cambie su organización para realizarlo por equipos y que se genere más el aprendizaje colaborativo. Estructuralmente este currículo 2011 se organizó en torno a proyectos, en la asignatura de español, y sobre esta debía de girar la planificación didáctica para el desarrollo de las clases.

El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca (SEP 2011, p. 28)

Este plan tuvo estándares curriculares (SEP 2011, p. 17-20) para alinearlos con los de la OCDE, de aquí se desprendían las competencias genéricas y de estas las específicas de cada asignatura. Algunas materias se organizaron por ámbitos, otras por ejes, otras por temas.

Es la primera vez en la historia curricular de la educación básica que se tiene este elemento como un orientador y como un instrumento que permite realizar una evaluación del sistema, de la escuela y de la propia aula. Además, este currículo presentó por primera vez principios pedagógicos que sustentaban el plan de estudios (SEP 2011a, p. 30-41). Los cuales se presentan a continuación (SEP 2011a, p. 26-37):

- 1.1 Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- 1.2 Planificar para potenciar el aprendizaje.
- 1.3 Generar ambientes de aprendizaje.
- 1.4 Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- 1.5 Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- 1.6 Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- 1.7 Evaluar para aprender.
- 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- 1.9 Incorporar temas de relevancia social.
- 1.10 Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- 1.11 Reorientar el liderazgo.
- 1.12 La tutoría y la asesoría en la escuela.

Otra de las innovaciones que presentó este plan de estudios fue la organización del aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas, que posteriormente denominó desafíos. Con esto se mantiene un enfoque centrado en las situaciones de la vida real, se busca los casos de lo social para traerlos al aula y con ellos enseñar matemáticas, es decir, se resuelven problemas para aprender el uso de las matemáticas, no se aprende sólo la teoría para olvidarla sino se parte de la práctica para lograr una alta significación.

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las Matemáticas consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al

mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar (SEP 2011, p. 67).

Organizó la enseñanza de tal forma que el alumno aprendía resolviendo problemas que implicaban contenidos organizados en el libro de texto. Otro elemento por comentar es la orientación de la evaluación, en este tema se gira a una visión cualitativa del aprendizaje, que deja en segundo lugar a la calificación para ponderar en primer lugar los descriptores de logro del alumno. Este giro cambió conceptos, instrumentos e indicaciones legales para la evaluación en el aula (SEP 2011a, p. 35-38). Un reto que presentó es que la evaluación se realizaba descriptivamente, pero para el llenado de las boletas seguía siendo una calificación numérica.

Plan de 2017

Este plan de estudios mantuvo un enfoque por competencias:

A partir de la publicación en 1996 del informe Delors de la UNESCO, varios países se replantearon la pregunta “¿qué deben enseñar nuestras escuelas?” y luego la respondieron diseñando currículos orientados al desarrollo de las llamadas competencias para la vida. Cuatro años después, con la primera aplicación de la prueba PISA, 79 diversos organismos se enfocaron al análisis de estas competencias (SEP 2017, p. 99-101)

Se alejó del anterior porque ya no contenía este organizador por asignaturas, sino sólo reconocía este para su orientación. En este sentido, se puede sostener que mantiene esta coincidencia con su antecesor y que se alinea con la OCDE. Además, este currículo organiza sus contenidos en campos de formación que son 4 (SEP 2017, p. 155-463).

La organización de los planes y de los programas se mantuvo por asignaturas, algunas organizadas por ámbitos:

Los programas de Lengua Materna. Español cuentan con dos tipos de organizadores curriculares: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje. Las prácticas sociales del lenguaje se organizan de acuerdo con la noción de ámbito, que surge del análisis de las finalidades de estas en la vida social, de los contextos en que ocurren y la manera en que

operan. La organización por ámbitos permite preservar en el programa la naturaleza social de las prácticas. Se han establecido para primaria y secundaria tres ámbitos: “Estudio”, “Literatura” y “Participación social” (SEP 2017, p. 172)

Organizó los contenidos en aprendizajes claves, que era una forma de resaltar los más importantes que el estudiante debía dominar en cierto programa de estudios. Este currículo ya no tenía, ni competencias, ni estándares curriculares. Este plan presentó un documento denominado fines de la educación en México, en el que establecía que pretendía alcanzar. Es decir, tenía una filosofía muy clara para los niños y las niñas del país. Uno de sus organizadores didácticos fue por proyectos, este fue lo mismo que el currículo anterior, por ejemplo, en el caso del español, utilizó como principal organizador a las prácticas sociales del lenguaje en torno a los proyectos didácticos.

Asimismo, se requiere que trabaje los contenidos de manera que no se pierda el sentido de las prácticas sociales del lenguaje y se regule la secuencia de actividades que los alumnos llevarán a cabo, delegando en ellos gradualmente la responsabilidad de realizarlas. Es relevante tener una organización didáctica que permita manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y considerar los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas (SEP 2017, p.177-178).

Su mayor innovación como currículo fue la educación socioemocional (SEP 2017, p. 516-579) y la autonomía curricular (SEP 2017, 613-625). Estas dos asignaturas no aparecían en ninguno de los planes de estudios analizados en esta investigación. Esta fue su mayor aportación, el tema de la educación de las emociones ha tenido un empuje desde la academia de la educación, cada vez más investigaciones y teóricos escriben sobre este tópico. En el caso de la autonomía curricular era la primera vez que a los docentes se les permitía elaborar alguna asignatura afín a su formación para trabajarla con sus alumnos. Esto, desafortunadamente, estuvo muy poco tiempo vigente pues en 2018 se abrogó este plan de 2017, ante ello no se pudo estudiar las repercusiones de este intento y no se conocen los pocos resultados de esta autonomía que se les dio a las escuelas y a los profesores.

Plan de 2022

En el año 2022 se anuncia la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, este currículo rompió completamente con los que le antecedían el 2017 y el 2011. Como primer punto, se aleja del enfoque por competencias y su acercamiento con la OCDE. El documento curricular tiene una fundamentación en las epistemologías del sur (SEP 2023, p. 6).

Inicialmente, inspirándonos en pensadores mexicanos y latinoamericanos, sobre todo aquellos que parten de la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y la educación popular como Paulo Freire, Boaventura de Sousa, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós y Estela Quintar, entre otros; referencias relevantes que han sido pensadas y gestadas desde y para América Latina (SEP 2023, p. 6)

Por otra parte, este curriculum se fundamenta en la corriente liberadora iniciada por Schawn (1978) en los Estados Unidos de Norteamérica. La idea de que sean los docentes quienes participen en la elaboración de los programas de estudios, por primera vez, se ejecuta en México esta propuesta de que los profesores, de acuerdo a sus necesidades y sus intereses, sean quienes codiseñen los contenidos para que les resulte más significativos para los estudiantes. Este plan tiene pocas continuidades con sus antecesores en la estructura que presenta. Parte de campos formativos, eliminando las asignaturas volviendo el curriculum muy globalizador. Tiene un perfil de egreso, que en eso tiene una continuidad con los planes de 2011 y 2017, contiene ejes articuladores, este elemento es uno de los pocos que se mantiene durante todos los cuatro planes y programas de estudios analizados en el presente reporte de investigación. Todos los contenidos de este plan están organizados en proyectos, estos están agrupados por el campo formativo y en el libro de texto están integrados a tres tipos: De aula, de escuela y de comunidad.

La mayor innovación que se observa en este curriculum es que los docentes participan en la elaboración del programa analítico (SEP 2024, p. 155). Se busca que el maestro frente a grupo no trabaje de manera libresca y lineal, con ello, se pretende abatir una forma de

trabajo docente, donde cada día continúa con la página siguiente del libro de texto. Se anhela que el profesor logre una forma colaborativa de trabajo a través de equipos de alumnos para dar lugar a una forma de aprendizaje social.

El programa analítico se puede ver como una segunda etapa que se fundamenta en “el conocimiento del Plan de Estudio y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrolla (SEP 2024, p. 155)

Otra innovación de este curriculum es que se aleja del constructivismo, no aparece en el plan de estudio de manera tácita una referencia a este pensamiento psicológico. Su fundamentación es plenamente didáctica, busca encontrar en esta disciplina los elementos teóricos metodológicos que sustenten el trabajo de los maestros en el aula. Prueba de ello, es su organización por proyectos, la autonomía profesional docente, la elaboración del programa analítico.

DISCUSION

Los planes y programas de estudios no son lo mismo con diferentes palabras, son una evolución del pensamiento pedagógico y de lo importante que son unas ideas más que otras o que se encuentran en boga. La evolución es una forma de transformación de los conceptos pedagógicos que se encuentran involucrados en cierto currículo. Ciertamente, que también son resultado de la ideología política del gobierno en turno, pero existen continuidades que son pedagógicas y que tienen fuerte sustento teórico que no pueden abandonarse, por el contrario, continúan en diferentes planes de estudio.

Gonzalez & Valenzuela (2020) realizan un análisis comparativo entre dos planes y programas de estudio de la educación primaria, el 2011 y el 2017, los resultados que muestran estas investigadoras son un análisis de algunos apartados, que son fundamentales como los principios pedagógicos, las competencias. Realiza un comparativo textual, de las palabras, de los cambios. La principal diferencia que se realiza con la investigación citada

anteriormente, es que en el presente reporte se estudiaron cuatro de los planes y programas, además se utilizó una metodología con un rigor más amplio y más detallado que permite una sustentación de mayor objetividad. El análisis textual es una técnica que viene de la lingüística y que tiene distintas formas cuantitativas y cualitativas que permiten dar una mayor validez de los resultados.

Una de las debilidades de esta investigación es la amplitud de los planes y de los programas en su contenido, esto genera una gran posibilidad de categorías de análisis y que resulta casi imposible estudiarlas todas. Ya que resultan infinitos los temas de estudio de un análisis de un plan de estudios. Por otro lado, las ventajas de este estudio son la cantidad de documentos que se analizaron, de la revisión de la literatura sobre análisis de curriculum no se encontró ninguno que abordara a los cuatro planes de la educación primaria en México, esto permite una visión muy amplia de lo sucedido en nuestro país.

Otra de las diferencias que se aportan con esta investigación, es lo referente al instrumento de investigación, se utilizó un cuestionario que tiene poco uso en el análisis textual. Las ventajas de usar este medio es la profundidad de las respuestas que se pueden obtener al aplicarlo a un texto, pues no se acorta a una palabra o a una frase, sino por el contrario; este instrumento permite tener una gran cantidad de texto y se obtienen respuestas amplias y profundas del significado de las categorías estudiadas.

De los resultados de este análisis se puede sostener que son limitados en relación a lo amplio del contenido de los planes y de los programas, se necesita un estudio más complejo y más tiempo para estudiar y tener una visión más completa de la evolución de estos documentos. Un estudio más extenso permitiría tener una comprensión más profunda de los textos y con ello ayudar a los docentes de educación primaria a que entiendan mejor los cambios y con esto, las modificaciones a la práctica docente y no pensar que se puede ejercer la docencia de la misma manera ante una reforma educativa.

CONCLUSIONES

Uno de los retos que se presenta en el sistema educativo es la formación y actualización docente. Quizá, los maestros para que comprendan a profundidad y amplitud los cambios que reclama un nuevo plan de estudios es una adecuada capacitación. Sus palabras, sobre qué es lo mismo, pero con otras palabras demuestra una ausencia de criterio curricular que oriente su práctica docente.

Los planes y los programas de estudio no son lo mismo, por el contrario; son el debate de las ideas pedagógicas de distintas corrientes que pensamiento de todo el universo educativo. Este debate es polémico, y tiene distintos autores que plasman sus ideas educativas en los textos curriculares. Esto hace complejo el estudio y el entendimiento de los conceptos fundamentales, por ello, estudiar y entender la orientación y los enfoques teóricos que contiene un plan de estudio es difícil plasmarlo en un cambio en la práctica docente. Se requiere de mucho acompañamiento.

Los cambios curriculares son un reto para todo el sistema educativo, en particular para que el docente lo entienda y transforme su práctica, que quizá, también su identidad. Uno de los retos principales es el presupuestal, un cambio requiere de amplio presupuesto que permita la formación docente, el acompañamiento, la elaboración de materiales de lectura, la edición de los libros de texto, además de su diseño. Si un cambio no viene acompañado del presupuesto suficiente, esto dejará lagunas en la aplicación del plan en la realidad del aula. No es fácil la distribución del presupuesto y su asignación a una reforma educativa reclama una amplia capacidad. Sin recurso económico, se necesita de una alta creatividad para lograr mejores resultados. Este es un reto por resolver en el siglo XXI, para afrontar las futuras reformas.

Las continuidades de los planes y los programas de estudio son una muestra de las ideas pedagógicas y su fortaleza ante el devenir histórico. Existen elementos que se conservan en los cuatro currículos analizados en esta investigación. Además de su importancia también se demuestra con ello, que algunos cambios en la teoría educativa son muy lentos, que pasan varios años para que surjan autores o propuestas que superen las anteriores o que convenzan más y mejor a la comunidad científica educativa. Esto provoca

que, a pesar de los años, algunos conceptos permanecen en las diferentes propuestas, aunque pertenezcan a diferentes gobiernos.

Las diferencias que existen en los planes y programas de estudios analizados en esta investigación también tiene una explicación desde las ciencias políticas, uno y otro currículo tiene más o menos una idea de democracia y de ciudadano. Los documentos que elabora la secretaría de educación pública también obedece a las políticas e ideología del partido y del gobierno en turno. Esto también explica los cambios de los contenidos y de los conceptos fundamentales que orientan una propuesta de determinado gobierno y en cierto país. El estudio de la ciencia política y sus implicaciones curriculares es un tema muy amplio por analizar en futuras investigaciones que expliquen los cambios y las continuidades ante las reformas educativas.

De los planes de estudios analizados no se puede concluir que uno es mejor que otro, cada uno responde a las orientaciones dominantes de la teoría educativa imperante en su momento histórico correspondiente. Además, responden a la orientación ideológica del gobierno en turno, pero también son producto de las tensiones del ámbito curricular. Por todo lo anterior, los programas de estudio son un entramado complejo que pretende atender las problemáticas educativas de su tiempo y del lugar donde son elaborados. Estudiarlos, analizarlos y comprenderlos es una tarea de todos los actores educativos para mejorar la formación de los alumnos de la escuela primaria.

Una conclusión que se observa en esta investigación, es que tres de ellos tienen una tendencia a la metodología globalizadora en su estrategia didáctica. Esto demuestra que los investigadores de la didáctica tienen argumentos muy sólidos para sostener que es la mejor forma de adquirir el aprendizaje por parte del alumno. Las estrategias globales tienen una fuerte influencia en el ámbito de la teoría didáctica, esto se ha reflejado en distintos planes y programas de estudios. Falta estudiar si estas propuestas didácticas realmente impactan en el aula, en la realidad de las escuelas.

El objetivo de este artículo fue explorar la estructura de los planes y los programas de estudios de 1993, 2011, 2017 y 2022, para encontrar en ellos si era lo mismo o cuales son las diferencias entre ellos. En esta investigación se logró el objetivo de manera amplia pues de

demostró las continuidades y sus cambios o su evolución a partir de las teorías que acompañan a cada propuesta. Se demuestra que los currícula no son lo mismo que tienen una propia construcción que los hace muy diferentes entre ellos y esto les da una singularidad.

El título de este artículo versa sobre una concepción que los docentes han expresado en distintos lugares y en diferentes reformas curriculares, no es una opinión de quien realiza la investigación. A lo largo de este escrito se demostró que los planes y los programas de estudios no son los mismo. Los currícula tienen continuidades, diferencias y alejamientos totales de sus antecesores, buscan por momentos y en algunos enfoques pedagógicos ser una ruptura del pasado. En este reporte se demostró que los currículos son una expresión de distintas corrientes pedagógicas que por momentos tienen una tensión en el mismo documento.

REFERENCIAS

- Álvarez J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.
- Arceo, L. (1978). *Análisis cronológico de las reformas educativas a partir del régimen de Don Lázaro Cárdenas y su nuevo enfoque en el presente* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/180836>.
- Bobbitt F. (1918). *The curriculum*. The Riverside press. Cambridge-Massachusetts.
- Díaz Barriga, A. (2013). *La problemática curricular*. Editorial Trillas.
- Escalante, E. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *En revista Theoria*, Vol 18, (2), 2009, pp.55-67. <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/05.pdf>.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Flores, G. (2018). *Análisis pedagógico del plan y programas 2011 de educación primaria* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Gómez, P. (2010). *Filosofía del derecho*. Iure Editores.

González & Valenzuela (2020, septiembre). Análisis del plan de estudios 2011 con respecto al Nuevo Modelo Educativo en la Escuela Primaria [Ponencia]. Congreso Internacional de educación. Debates en evaluación y curriculum, Tlaxcala, México. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2019/D054.pdf>.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.

Perrenoud P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao

Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo*, 2ª ed. Editorial Troquel.

Tayler, Ralph (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.

Schwab, J. (1978) *Science, curriculum, and liberal education*. The university of Chicago Press.

SEP (1993). *Plan de Estudios para la Educación Primaria 1993*. SEP.

SEP (1997). *Libro para el maestro. Ciencias Naturales. Tercer grado*. SEP.

SEP (2000). *Fichero. Actividades didácticas matemáticas. Quinto Grado*. SEP

SEP (2011). *Programa de Estudios 2011 guía para el maestro. Educación básica Primaria. Quinto grado*. SEP.

SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. SEP

SEP (2017). *Plan y programas de Estudio para la educación básica. Aprendizajes clave*. SEP.

SEP (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. SEP

SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.

SEP (2025). Licenciatura en educación Primaria. Gobierno de México, DGE SUM, planes de estudio. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos44>

SEP (2025a). Licenciatura en educación Primaria. Gobierno de México, DGE SUM, planes de estudio. Plan de estudios 2018. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

SEP (2025b). Licenciatura en educación Primaria. Gobierno de México, DGE SUM, planes de estudio. Plan de estudios 2012. <https://dgesum.sep.gob.mx/lepri2012>

Tayler, Ralph (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.

UNAM (2025). Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía. Facultad de filosofía y letras. <https://oferta.unam.mx/planestudios/pedagogia-cu-plan-de-estudios13.pdf>

**Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en
Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México**

**Comprehensive Assessment of Precursor Skills of Reading in First Grade in Spanish
from a Prevention Approach in San Luis Potosí, México**

Mtra. Blanca Flor Camarillo Salazar

blanca.camarillo@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6337-7997>

Dra. Gabriela Silva Maceda

gabriela.silva@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7313-4777>

Dra. Silvia Romero Contreras

silvia.romero@uaslp.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Recepción:20/10/2025

Aceptación:24/11/2025

Publicación:03/02/2026

Resumen: La pandemia de COVID-19 provocó un retroceso en los niveles de lectura en México, evidenciando la necesidad de implementar evaluaciones eficaces para identificar y prevenir dificultades de manera temprana. Existe evidencia sobre los precursores que más inciden en el desarrollo de la comprensión lectora, los cuales incluyen la decodificación y lenguaje oral. El objetivo del estudio fue describir el rendimiento en habilidades precursoras de la lectura de forma integral -decodificación y lenguaje oral- en estudiantes de primer grado usando diferentes evaluaciones y analizar la relación entre diferentes variables precursoras de la comprensión. Se utilizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia) para seleccionar a 224 estudiantes de primer grado en San Luis Potosí, México. Se evaluaron habilidades de decodificación y lenguaje con instrumentos estáticos (con parámetros normativos) y dinámicos (que capturan el potencial de aprendizaje). Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. Los resultados mostraron un rendimiento inferior al esperado en las habilidades evaluadas. Además, hubo evidencia de que las evaluaciones dinámicas podrían capturar información útil sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes, que las evaluaciones estáticas no logran capturar tradicionalmente.

Palabras clave: Evaluación de lectura, alfabetización temprana, dificultades de lectura, comprensión lectora, educación primaria.

Abstract: The COVID-19 pandemic caused a setback in reading levels in Mexico, highlighting the need for effective assessments to identify and prevent reading difficulties at an early stage. There is robust evidence on key precursors that influence the development of reading comprehension, including decoding and oral language. This study aimed to comprehensively describe first-grade students' performance in reading precursors—decoding and oral language—using different types of assessments, and to analyze the relationships among these precursor variables. A non-probabilistic (convenience) sample of 224 first-grade students from San Luis Potosí, Mexico, was selected. Decoding and oral language skills were assessed using both static instruments (with normative parameters) and dynamic assessments (which capture learning potential). Descriptive and correlational analyses were conducted. Results showed that students performed below expected levels in the assessed skills. Additionally, findings suggest that dynamic assessments may provide valuable information about students' learning potential that static assessments may not traditionally capture.

Keywords: Reading assessment, early literacy, reading difficulties, reading comprehension, primary education.

Introducción

Definir la lectura no es una tarea sencilla. En un sentido estricto, el objetivo de la lectura es la comprensión del texto (Cain, 2010), que es una habilidad que implica interpretar, entender, analizar y utilizar textos escritos para adquirir significado y cumplir objetivos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012, 2016, 2022; Sánchez & Hernández, 2019). En un sentido más amplio, la lectura es un medio por el cual un individuo puede integrarse satisfactoriamente a la sociedad y desarrollarse en los ámbitos intelectual, social, espiritual y moral (Domínguez et al., 2015). Independientemente de la perspectiva adoptada, la lectura es una habilidad crucial para el desarrollo social de las personas.

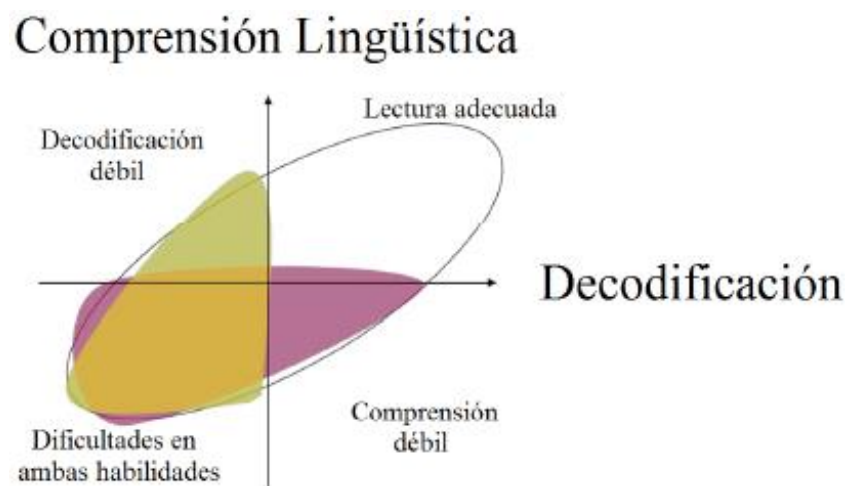
Existe amplia evidencia sobre la importancia de la lectura para el éxito académico (Akbasli et al., 2016; Anaya et al., 2019; Morales & Floriza, 2021). Sin embargo, México presenta bajos resultados educativos a nivel nacional e internacional. Según PISA (OCDE, 2022), los estudiantes mexicanos alcanzaron un desempeño lector limitado (nivel 2 de 6), con dificultades en la comprensión profunda, integración y reflexión crítica sobre los textos. Además, PLANEA (INEE, 2017) indicó que el 49% de los estudiantes no alcanzó niveles suficientes en lenguaje y comunicación, ya que mostraron habilidades limitadas en análisis y evaluación de textos. Además, Fumagalli et al. (2023) evidencian que deficiencias aspectos asociados a la lectura, como la fluidez, no solo se manifiestan sino que persisten hasta la educación secundaria. Esta situación empeoró tras la pandemia de COVID-19 debido a la transición al aprendizaje virtual, desencadenando efectos negativos en las habilidades intelectuales (Villegas et al., 2025) y, específicamente en áreas de lectura, un desinterés y falta de apoyo pedagógico efectivo (Emilfo et al., 2021).

Referentes Teóricos

Para atender esta problemática es importante analizar el desarrollo lector desde modelos teóricos con evidencia científica, como el Modelo Simple de Lectura (Simple View of Reading) (Gough et al., 1996; Hoover & Gough, 1990). Este modelo sostiene que la comprensión lectora es producto de dos habilidades necesarias: la decodificación (capacidad de convertir letras en sonidos) y la comprensión lingüística u oral (capacidad de entender e interpretar el lenguaje hablado). Ninguna habilidad es suficiente por sí misma para lograr una adecuada comprensión (Catts et al., 2006, 2015; Ebert & Scott, 2016; Savage et al., 2015).

Debido a que estas habilidades se desarrollan de forma simultánea, pueden presentarse distintos tipos de dificultades lectoras: niños con dificultades exclusivas en decodificación (por ejemplo, dislexia) que entienden el lenguaje oral pero leen con poca fluidez (Cain, 2010); niños con adecuada decodificación pero baja comprensión lingüística, que decodifican con fluidez pero muestran limitaciones en vocabulario y comprensión discursiva; y niños con dificultades mixtas en ambas habilidades, quienes suelen haber recibido educación promedio y no se consideran portadores de un trastorno específico del aprendizaje. Esta tipología se presenta en la Figura 1.

Figura 1. *Tipología de dificultades de lectura de acuerdo con el Modelo Simple de Lectura (basado en Catts, et al., 2006, p. 291).*



Este modelo teórico ha sido estudiado en idiomas con fonología transparente, como el español, mostrando una base sólida en la detección de dificultades de lectura en este idioma (Camarillo-Salazar et al., 2021; Florit & Cain, 2011; Kendeou et al., 2013; Ripoll-Salceda, 2011).

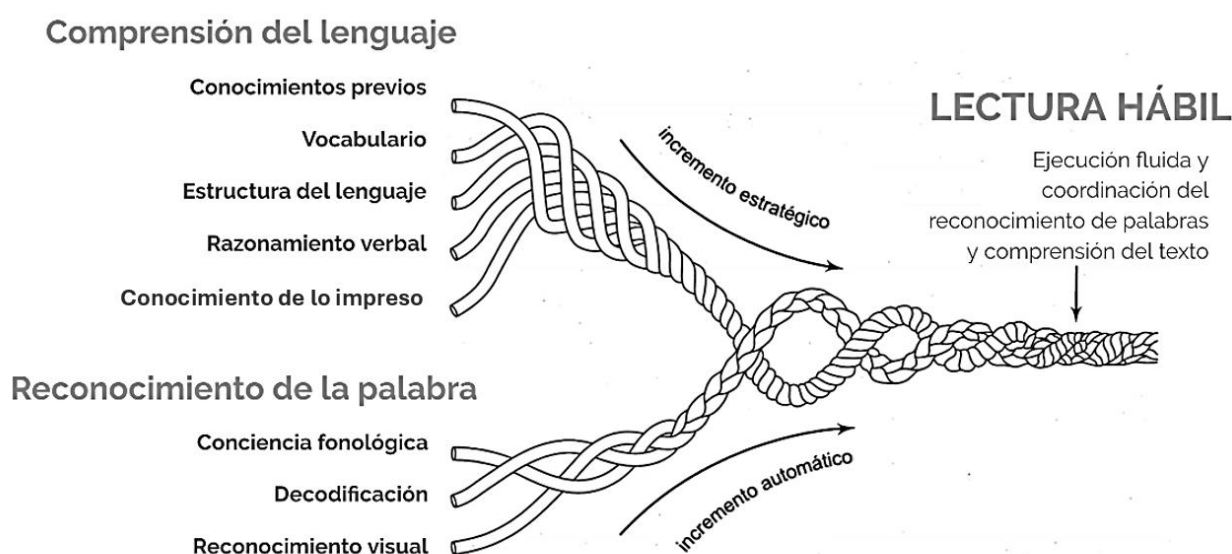
Otro modelo teórico relevante es el Modelo de Cuerda de Scarborough y colegas (2001), que conceptualiza la habilidad lectora como el resultado del reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. Este modelo, a diferencia del Modelo Simple, ofrece un mayor grado de especificidad a cada componente. Por una parte, la comprensión del lenguaje involucra habilidades como el conocimiento previo, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento de lo impreso. Por otra parte, el reconocimiento de palabras involucra habilidades como la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual (capacidad de reconocer y nombrar rápidamente estímulos). Estas habilidades se entrelazan para formar las dos cuerdas

Blanca Flor Camarillo - Salazar, Gabriela Silva – Maceda, Silvia Romero - Contreras

Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México.

principales del modelo. Con la práctica, las habilidades de reconocimiento de palabras se automatizan y la comprensión del lenguaje se vuelve más estratégica gracias al conocimiento previo, la exposición a textos y la experiencia de vida. Si alguna de estas habilidades es débil o no está suficientemente desarrollada, podría afectar la capacidad de lectura. Este modelo se ilustra en la Figura 2.

Figura 2. *Componentes del Modelo de Cuerda de la Lectura (Scarborough, et al., 2009, p. 98).*



Este modelo amplía la perspectiva del MSL y proporciona un enfoque más detallado sobre cómo las distintas habilidades interactúan en el desarrollo de la comprensión lectora. Ambos sientan las bases para una evaluación integral de los precursores de lectura.

Evidencia para los Precursores de la Comprensión Lectora

Existen estudios con evidencia empírica sobre la importancia de estos precursores. Estudios longitudinales en el idioma inglés han identificado la conciencia fonológica, la velocidad de denominación rápida (RAN, por sus siglas en inglés) y las habilidades del lenguaje oral como variables cruciales para explicar el desarrollo de la comprensión lectora (Nakamoto et al., 2007). Asimismo, Oakhill y Cain (2012) destacan adicionalmente el vocabulario, la capacidad de inferencia, el monitoreo de la comprensión y el conocimiento y uso de la estructura textual como precursores claves durante las primeras etapas escolares. Finalmente, los resultados del metaanálisis de Hjetland et al., (2020) confirman que las habilidades relacionadas con el código lingüístico (decodificación) y las competencias lingüísticas iniciales son determinantes

para la comprensión lectora posterior, especialmente en etapas tempranas del desarrollo lector.

Por otro lado, en el idioma español, estudios longitudinales en contextos hispanohablantes resaltan el papel crítico de la velocidad en denominación de letras, la conciencia fonológica y la fluidez lectora (Gómez-Velázquez et al., 2010). Además, investigaciones realizadas en Chile (Kim & Pallante, 2012) y Cuba (Ramírez-Benítez et al., 2019) coinciden en identificar el conocimiento del vocabulario y las habilidades fonológicas específicas, como la segmentación y la síntesis auditiva, como predictores en los primeros grados escolares. Finalmente, en Perú, Tapia-Montesinos et al. (2022) encontraron que la comprensión oral y la riqueza léxica constituyen factores fundamentales para explicar la variabilidad en la comprensión lectora, especialmente conforme avanzan los grados escolares.

Con base en estos hallazgos en estudios longitudinales, tanto en inglés como en español, y en coherencia con el Modelo de Cuerda de la Lectura (Scarborough, 2001), se seleccionaron variables clave para este estudio. Dentro de los precursores de la Decodificación, se eligieron la lectura de letras, el conocimiento fonológico y la enumeración rápida y automática (RAN), dado que han mostrado ser precursores importantes del reconocimiento de palabras. Dentro de los precursores de la Comprensión Lingüística, se consideraron las habilidades de comprensión oral y vocabulario, ya que ambas han demostrado predecir el desempeño posterior en la comprensión lectora.

Tipos de Evaluación de los Precursores de Lectura

Una de las dificultades de cualquier evaluación es que el nivel de habilidad que se captura con la medición no refleja la capacidad de aprendizaje del alumno solamente, sino los contenidos y la calidad de la enseñanza a la que ha estado expuesto. Usualmente, la mayoría de las evaluaciones son *evaluaciones estáticas*, pues capturan un solo momento en el tiempo y tienen un objetivo normativo. De este modo, dos alumnos que obtienen un mismo puntaje en, por ejemplo, su conocimiento de letras a través de una *evaluación estática* (un solo momento en el tiempo), podrían tener capacidades de aprendizaje diferentes, aunque uno pueda haber recibido una mejor enseñanza con un efecto compensatorio. En otras palabras, podrían conocer el mismo número de letras al inicio de su educación primaria a pesar de haber contado con enseñanzas previas diferentes (Storeygard et al., 2010).

Una de las innovaciones en el área de evaluación es la introducción de *evaluaciones dinámicas* que buscan capturar esta capacidad de aprendizaje más allá de las variables de enseñanza a las que ha estado expuesto el alumno. La evaluación dinámica no solo evalúa el estado actual del aprendizaje, sino la capacidad de aprendizaje potencial a través de una estructura *evaluación inicial-enseñanza-evaluación final*. Primero, el estudiante es evaluado de manera similar a una evaluación estática y, si estuviera debajo de un criterio o punto de corte, recibiría una breve enseñanza del contenido (en minutos), e inmediatamente sería reevaluado en los aprendizajes adquiridos (Petersen et al., 2016). Es importante destacar que esta evaluación, aunque consta de tres momentos, no es una evaluación longitudinal, sino que se efectúa en una sola sesión. Este tipo de evaluación, que ya existe para los precursores de lectura, puede ofrecer una visión más completa de las aptitudes del alumno (Muskett et al., 2012), y representa una adición necesaria para una evaluación integral.

En suma, aunque ambos tipos de evaluación son relevantes, la evaluación estática se limita a identificar los conocimientos presentes, mientras que la dinámica captura el potencial de aprendizaje y el probable desarrollo futuro, proporcionando información más amplia sobre el potencial del estudiante.

Varios estudios han demostrado un alto grado de eficacia de las evaluaciones dinámicas, en comparación con las estáticas, en la detección temprana de dificultades asociadas a la comprensión lectora (Nazari & Mansouri, 2014; Petersen et al. 2016, 2017, 2018). Sin embargo, esta forma de evaluación integral (dinámica) representan un campo exploratorio en el contexto mexicano, ya que aún no se cuenta con evidencias de validez que demuestren su eficacia en esta población. Una evaluación verdaderamente integral de los precursores de lectura debería explorar ambas evaluaciones e indagar si verdaderamente ofrecen información diferente sobre el desarrollo de las habilidades de lectura, así como de la detección temprana de dificultades.

Por estas razones, los objetivos del presente estudio son: Describir el desempeño en habilidades precursoras de la decodificación (lectura de letras, conocimiento fonológico, enumeración rápida y automática), y de la comprensión lingüística (vocabulario, comprensión oral y habilidades del lenguaje) evaluadas de manera estática al inicio del primer grado; identificar el número de estudiantes que no alcanzan el criterio de acuerdo con las pruebas dinámicas y determinar el cambio en sus habilidades después de una fase corta de enseñanza explícita (evaluación dinámica); determinar la relación que existe

entre las pruebas estáticas y dinámicas de la decodificación y lenguaje oral; y determinar la relación que existe entre las pruebas estáticas y el diferencial de crecimiento de pruebas dinámicas en una muestra de estudiantes de primer grado en San Luis Potosí.

Método

Diseño

La presente investigación tuvo un diseño no experimental, de tipo descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020), con una muestra transversal. Este tipo de diseño fue seleccionado debido a que no se manipuló ninguna variable de forma intencional, sino que se observaron y analizaron las variables en su contexto natural.

Muestreo y Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia) para evaluar a un total de 224 estudiantes de primer grado, (112 niños y 112 niñas) de entre 6 y 7 años, provenientes de cinco escuelas primarias públicas ubicadas en diferentes zonas de la ciudad de San Luis Potosí. Del total de participantes, un total de 209 padres respondieron el cuestionario de la Asociación Mexicana de agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2024), que identifica 7 niveles socioeconómicos que van desde E (más bajo) a A/B (más alto), La mayoría de las familias de los participantes se ubicaron en niveles socioeconómicos medios y bajos. En conjunto, los niveles C-, D+ y D concentraron el 58.4% de la muestra, mientras que los niveles C y C+ representaron el 31.6%. Solo un 10% de las familias pertenecía al nivel A/B. En total, participaron 209 familias. Como puede observarse, la mayoría de los niveles socioeconómicos fueron representados, excepto el nivel E (índice más bajo de pobreza).

Instrumentos

En esta investigación se seleccionaron algunas variables precursoras, tanto de la Decodificación como de la Comprensión Lingüística. A continuación, se describen estos instrumentos.

Precursores de la Decodificación

Evaluaciones Estáticas

Conocimiento Fonológico: Es un subtest de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-4 en español (Wiig et al., 2006) mide el conocimiento de la estructura sonora y la habilidad de manipular sonidos mediante tareas como segmentación de sílabas y fonemas, combinación y eliminación de sílabas, y manipulación e identificación de fonemas. Consta de 11 tareas con directrices diferentes que evalúan la conciencia fonológica. Reporta un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.96, para edades de 6 a 6.5 años.

Enumeración Rápida y Automática: Es un subtest de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-4 en español (Wiig et al., 2006) mide la capacidad de producción automática del habla, evaluando el tiempo necesario para nombrar colores, formas y combinaciones de color-forma. Esta evaluación proporciona información sobre el procesamiento del lenguaje y velocidad de procesamiento de la información. Reporta una confiabilidad test-retest de 0.88 en el factor Tiempo de ejecución de la prueba.

Lectura de Letras: Subprueba del Test de Lectura y Escritura en Español (Defior et al., 2006), donde el estudiante nombra los sonidos de grafemas presentados en desorden alfabético. Se presentan los estímulos con las grafías minúsculas, mientras que el estudiante puede nombrar la correspondencia sonora o el nombre de la letra. Reporta un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.60.

Evaluación Dinámica

Medidas Dinámicas de Decodificación (Dynamic Decoding Measures) de la batería CUBED: Decoding, Language, Reading (Petersen & Spencer, 2016) evalúan la capacidad de decodificación de los estudiantes. La evaluación sigue un formato dinámico de "evaluación inicial-enseñanza-evaluación final" que identifica el nivel de instrucción actual del estudiante y mide su capacidad de aprendizaje en decodificación. Se utilizan palabras sin sentido para evitar que los estudiantes dependan de conocimientos previos de palabras reales. La subprueba incluye tres tareas que incrementan gradualmente su dificultad:

Tarea A: Lectura de pseudopalabras con estructura CVCV

Tarea B: Lectura de pseudopalabras con estructura CCVC

Tarea C: Lectura de pseudopalabras con combinaciones de la letra C (ca-ce-ci-co-cu).

La aplicación inicia con la evaluación de la Tarea A, donde se muestra al estudiante una lámina con cuatro pseudopalabras, las cuales debe leer en voz alta. Si el estudiante presenta un criterio de riesgo (lectura correcta de menos de dos pseudopalabras), recibe una fase de enseñanza explícita donde el administrador le muestra las reglas de correspondencia de los sonidos y sus combinaciones. Posteriormente, el aplicador muestra nuevamente una lámina de estímulos con las pseudopalabras en un orden diferente y evalúa la decodificación del estudiante (evaluación final). Es importante destacar que la prueba solo avanza a las tareas B o C si el estudiante no presenta el criterio de riesgo. Dado que se trata de un instrumento con dificultad gradual, la aplicación termina en la tarea en la que el estudiante requiere la fase de enseñanza explícita o, si no se presenta dicha necesidad, en la Tarea C.

Precursores de la Comprensión Lingüística

Evaluaciones Estáticas

PPVT-III Peabody Test de vocabulario en imágenes (Dunn, 2006): mide el vocabulario receptivo en edades de 2.5 a 90 años. Consiste en mostrar al estudiante una serie de láminas, cada una contiene cuatro imágenes diferentes. Durante la aplicación, el administrador indica una palabra en voz alta, y solicita al estudiante señalar con su dedo la imagen que corresponde a la palabra dada. Este tipo de administración permite evaluar la amplitud del vocabulario sin la necesidad de involucrar la capacidad del habla. Reporta una confiabilidad de 0.91 (Alfa de Cronbach).

Entendiendo Párrafos de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-4 en español (Wiig et al., 2006) evalúa la comprensión oral de textos narrativos. El administrador lee en voz alta tres historias cortas. Al finalizar, realiza una serie de preguntas sobre el fragmento, estas preguntas requieren que el estudiante recupere información literal y realice inferencias sobre la historia. Reporta una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.80.

Tamiz de Problemas del Lenguaje (TPL): es una prueba de tamizaje que evalúa el desempeño gramatical en niños hispanohablantes. Está compuesta por dos secciones: Morfología con 13 preguntas que examinan artículos, clíticos, preposiciones y palabras derivadas; y Repetición de oraciones, con 12 estímulos con sintaxis compleja, que evalúa

habilidades de procesamiento de información y memoria de trabajo, fundamentales en el diagnóstico de trastornos expresivos del lenguaje. Reporta un Alfa de Cronbach de 0.93 y validez concurrente con diagnósticos de trastornos específicos del lenguaje (Auza-Benavidez et al., 2018).

Evaluación Dinámica

Evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo (Narrative Language Measures NLM): El subtest de Medidas de Lenguaje Narrativo (Petersen & Spencer, 2016) evalúa la comprensión y producción del lenguaje mediante la escucha y repetición de historias. Esta evaluación sigue la estructura de la evaluación dinámica de evaluación inicial-enseñanza-evaluación final. El estudiante escucha una historia narrada por el aplicador que incluye los elementos típicos de la estructura narrativa: personaje, escenario, problema, emoción, intento de solución, consecuencia y final. Al terminar de escuchar la historia, el aplicador pide al estudiante que la vuelva a narrar, incluyendo el mayor número de detalles posible. El aplicador evalúa la estructura y complejidad de la narración, y con base en la puntuación obtenida, determina si el estudiante presenta un criterio de riesgo (puntuación menor a 10 puntos, en la sección “Complejidad del Discurso Narrativo”). Si el estudiante se encuentra en riesgo, pasa a la fase de enseñanza explícita donde el aplicador, con el apoyo de imágenes, explica la estructura narrativa y la secuencia de la historia. Finalmente, después de la fase de enseñanza, el aplicador narra una nueva historia con la misma estructura para evaluar la producción narrativa del estudiante en un segundo cuento, distinto al primero (evaluación final). Adicional a esta sección de evaluación dinámica, el instrumento también cuenta con evaluaciones estáticas (sin enseñanza) de Vocabulario Inferencial y Comprensión Oral (Petersen et al., 2017).

Procedimientos

La fase de recolección de datos se llevó a cabo de septiembre a diciembre de 2023. Las pruebas se administraron individualmente en sesiones fuera del aula, en los entornos ofrecidos por las instituciones. Se evaluó solo a estudiantes cuyos padres firmaron un consentimiento informado; además, todos los estudiantes dieron su consentimiento verbal antes de la aplicación. Se respetó el derecho de los participantes a negarse o interrumpir la evaluación sin consecuencias ni distinciones.

Para la recolección, un equipo de 15 practicantes de 7° y 9° semestre de la carrera de Psicopedagogía, con énfasis en enseñanza de la Lengua, en prácticas profesionales, aplicó

las pruebas tras una capacitación de dos semanas que incluyó prácticas guiadas e independientes para asegurar la correcta implementación de los instrumentos. Debido a las condiciones variables en las escuelas, no todos los estudiantes completaron todas las evaluaciones, resultando en un número variable de participantes por prueba. Finalmente, cuatro prestadoras de servicio social, con una formación similar a la de las aplicadoras, revisaron y corrigieron la captura en la base de datos.

El análisis incluyó estadísticos descriptivos para evaluar el desempeño en las habilidades precursoras de la comprensión lectora y correlaciones de Pearson para explorar la relación entre las evaluaciones dinámicas y estáticas.

Resultados

Estadísticos descriptivos

La distribución de participantes fue la siguiente en cada escuela (A, B, C, D y E, por términos de confidencialidad): la Escuela A aportó el 33% de la muestra (74 estudiantes), la Escuela B el 18.8% (42 estudiantes), la Escuela C el 24.6% (55 estudiantes), la Escuela D, el 13.4% (30 estudiantes), y la Escuela E el 10.3% (23 estudiantes), sumando en total 224 participantes.

Para responder al Objetivo 1 de investigación, es decir, describir cómo es el desempeño de una muestra de estudiantes evaluados en San Luis Potosí al inicio de primer grado en sus habilidades precursoras de la Decodificación (Lectura de letras, Conocimiento Fonológico, Enumeración Rápida y Automática), y en sus habilidades de Comprensión Lingüística (Vocabulario Receptivo, Comprensión Oral y Habilidades del Lenguaje), se calcularon los estadísticos descriptivos para cada prueba de evaluación estática en ambos componentes de la comprensión lectora. La Tabla 1 muestra el nombre del subtest aplicado, el número de participantes (n), el puntaje promedio y la desviación estándar de cada prueba. Dado que las condiciones de acceso a los participantes fueron distintas en la fase de recolección, el total de participantes varía entre pruebas.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados*

Subtest	n	Puntuación máxima posible	Media	Desviación estándar
Lectura de letras (Directa)	221	29	12.05	8.30
Conocimiento fonológico (Directa)	218	55	19.26	13.43
ERA 1 – Colores (segundos)	190	n.a.*	50.94	21.53
ERA 2 – Figuras (segundos)	205	n.a.*	68.45	34.62
ERA 3 – Colores y Figuras (segundos)	207	n.a.*	125.31	60.73
PPVT Vocabulario Receptivo (Percentil)	158	99	49.93	34.52
Entendiendo Párrafos (Directa)	173	15	9.07	4.52
Tamiz de Problemas del Lenguaje (Directa)	123	56	50.02	9.54
Evaluación Dinámica Decodificación (sonidos pretest)	206	16	10.66	5.29
Evaluación Dinámica Decodificación (palabras pretest)	206	4	1.47	1.62
Evaluación Dinámica del Lenguaje Narrativo (Complejidad del Discurso Narrativo)	178	17	8.29	3.74

Nota: *n.a.: No aplica

En el área de Decodificación, los resultados muestran que, al inicio del ciclo escolar, los estudiantes evaluados muestran una habilidad promedio para identificar 12.05 letras, ya sea por su nombre o sonido. Es importante mencionar que, para esta prueba, no existen puntuaciones estandarizadas, por lo que la información presentada sólo se da a nivel

descriptivo. En esta prueba de identificación de letras, el puntaje máximo (letras) posible es de 29.

En cuanto al Conocimiento Fonológico, obtuvieron un puntaje promedio de 19.26 puntos de un máximo posible de 55, lo cual incluye habilidades como segmentación, sustitución, y omisión de fonemas. En su versión estandarizada en una muestra de niños y niñas hispanohablantes en Estados Unidos, el subtest ofrece un punto de corte o criterio para identificar a estudiantes en riesgo de 15 puntos o inferior, por lo que el promedio de los estudiantes de esta muestra se encuentra por encima de este valor crítico.

Respecto a la Enumeración Rápida y Automática (ERA), el promedio en segundos para el desarrollo de la tarea de nombramiento de colores, nombramiento de figuras y nombramiento de colores y figuras fue de 50.94, 68.45 y 125.31 segundos, respectivamente. En esta prueba, el punto de corte o criterio para identificar a estudiantes en riesgo es de 125 segundos o más, por lo que en todas las pruebas los estudiantes obtuvieron un promedio inferior a esta medida. Finalmente, se observó que la tarea que involucra colores y figuras presentó la velocidad de reconocimiento más lenta y una mayor variabilidad en comparación con las tareas que solo implican colores o figuras. Esto tiene sentido, ya que nombrar verbalmente una combinación de dos estímulos requiere un esfuerzo cognitivo mayor que nombrar solo una característica.

En la Evaluación Dinámica de Decodificación, los estudiantes reconocieron un promedio de 10.66 sonidos de 16 posibles y en promedio 1.62 palabras de un total de 4 en la evaluación inicial. Comparado con el punto de corte de la evaluación dinámica para decidir si se necesita enseñanza explícita (dos palabras en la primera fase), el promedio obtenido por los estudiantes evaluados se encuentra en el rango que requiere dicha enseñanza.

Por lo que se refiere a las evaluaciones estáticas relacionadas con la Comprensión Lingüística, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de un percentil 49.93 en el test de Vocabulario Receptivo, dentro de un rango cercano a la mediana, aunque con una alta variabilidad (evidenciada en una desviación estándar alta). En otras palabras, el promedio obtenido en esta habilidad correspondería al esperado dentro del rango posible de la prueba.

En el subtest Entendiendo Párrafos, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 9.76 de un máximo de 15 puntos. En esta prueba, el punto de corte establecido como

Blanca Flor Camarillo - Salazar, Gabriela Silva – Maceda, Silvia Romero - Contreras

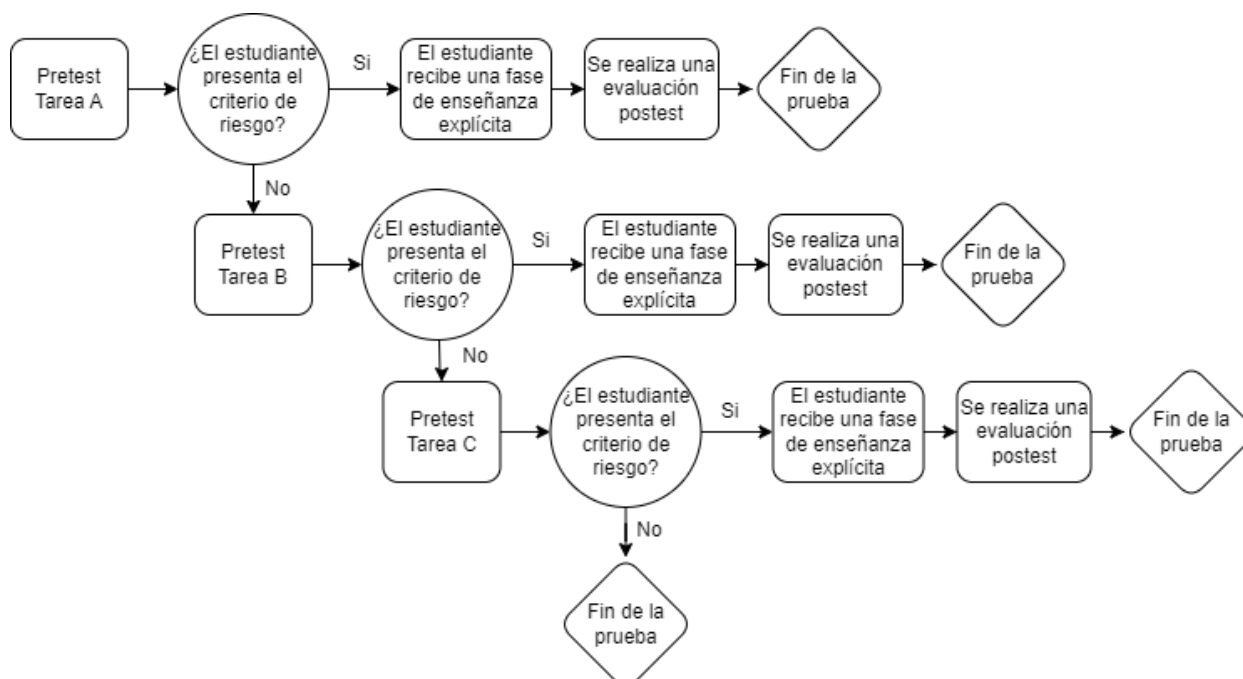
criterio de riesgo corresponde a una puntuación de 7, por lo que la media de la muestra participante se encuentra por encima de este punto de corte.

En el Tamiz de Problemas del Lenguaje, el promedio de puntuaciones fue de 50.02 de 56 puntos posibles, sin embargo, es importante recordar que esta prueba está diseñada para detectar estudiantes con dificultades del lenguaje en edades tempranas, por lo que es comprensible encontrar puntuaciones predominantemente altas, fuera de los criterios de riesgo para esta detección.

Finalmente, en la evaluación Dinámica del Lenguaje Narrativo, en el área principal de esta prueba denominada Complejidad de Discurso Narrativo, los estudiantes lograron un puntaje promedio de 8.29 de un total de 17 puntos, en la evaluación inicial, ubicándose dentro del rango en el que se requiere la fase de enseñanza (puntuación <10).

Ahora bien, para responder al Objetivo 2, que fue describir el desempeño en Evaluaciones Dinámicas de la Decodificación y Lenguaje y definir cuántos de ellos se encuentran en criterio de riesgo para el desarrollo de sus habilidades precursoras de la comprensión lectora, se determinó el porcentaje de estudiantes que estuvieron por debajo de este punto de corte. Para comprender los resultados sobre cuántos estudiantes al inicio de primer grado no alcanzaron el criterio (y requieren de enseñanza explícita), es importante recordar el procedimiento de aplicación, especialmente en la prueba dinámica de Decodificación que implica varias fases. Este proceso se ilustra en la Figura 3.

Figura 3. *Proceso de evaluación dinámica de la Decodificación*



En este contexto, de los 210 estudiantes evaluados, el 62% ($n=127$) se encontraron por debajo del punto de corte para el criterio de riesgo, por lo que requirieron instrucción explícita en la Tarea A, mientras que el 38% ($n=79$) estudiantes avanzaron directamente la Tarea B. En la Tarea B, de los 79 estudiantes que alcanzaron esta fase, 27 requirieron instrucción explícita, y 51 pasaron directamente la Tarea C. Finalmente, en la última tarea de la prueba, ninguno de los estudiantes necesitó instrucción explícita, ya que los 51 lograron decodificar las palabras aplicando las diversas reglas de correspondencia asignadas a la letra C.

De igual manera que en las Medidas Dinámicas de Decodificación, se determinó el porcentaje de estudiantes que se encontraron por debajo del criterio de riesgo, es decir, que necesitaron enseñanza explícita durante la evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo. Cabe señalar que esta evaluación dinámica sólo contiene una fase de evaluación inicial, por lo que su descripción es más simple. En esta prueba, de un total de 178 estudiantes, el 68% ($n=121$) de los estudiantes recibió enseñanza explícita, mientras que el 32% ($n=57$) no la tuvo. Esto representa un porcentaje alto de estudiantes que mostraron criterios de riesgo en el posible futuro desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Respecto a las diferencias encontradas entre las puntuaciones obtenidas en la fase evaluación inicial y evaluación final en ambas evaluaciones dinámicas, se calcularon estadísticos descriptivos para determinar si se presentó un incremento en las puntuaciones después de la fase corta de enseñanza explícita, tanto en Decodificación como en Lenguaje Narrativo. Estos resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. *Diferencias entre evaluaciones iniciales y finales después de fase corta de enseñanza explícita*

¿Enseñanza explícita en Decodificación?				
	NO (n=79)		SI (n=127)	
	Decodificación inicial	Decodificación final	Decodificación inicial	Decodificación final
Media	14.91	-	8.02	11.46
Desv. Est.	1.975	-	4.982	4.061
¿Enseñanza explícita en Lenguaje Narrativo?				
	NO (n=57)		SI (n=121)	
	Discurso Narrativo inicial	Discurso Narrativo Final	Discurso Narrativo inicial	Discurso Narrativo Final
Media	11.51	-	6.77	8.35
Desv. Est.	2.237	-	3.336	3.404

Según los resultados, los estudiantes que recibieron la enseñanza explícita breve en el área de Decodificación presentaron una mejora ligera en sus desempeños en la evaluación final, de 8.02 a 11.46. Este cambio puede interpretarse como evidencia de su potencial de aprendizaje, el cual no suele ser detectado mediante evaluaciones estáticas, centradas únicamente en el rendimiento inmediato del estudiante.

De igual manera, en el caso de la evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo, los estudiantes que recibieron la enseñanza explícita breve presentaron una mejora en sus desempeños en la evaluación final, de 6.77 a 8.35 puntos, sugiriendo una medida del crecimiento de sus habilidades.

Para responder al objetivo 4 de este estudio, que fue conocer la relación entre las pruebas estáticas y la evaluación inicial de las pruebas dinámicas, tanto para Decodificación como para Lenguaje Oral, se realizó un análisis de correlación de r de Pearson entre las áreas evaluadas, divididas por componente de la comprensión lectora. Los resultados de este análisis en las habilidades precursoras de la Decodificación se presentan a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. *Correlaciones entre evaluaciones estáticas y dinámicas (inicial) de la Decodificación*

Subtest	Identificación de Letras	Conocimiento Fonológico	Enumeración Rápida y Automática	Evaluación Dinámica Decodificación (sonidos)	Evaluación Dinámica Decodificación (palabras)
Identificación de Letras	1				
Conocimiento Fonológico	.56**	1			
Enumeración Rápida y Automática	-.12	-.23**	1		
Evaluación Dinámica Decodificación (sonidos)	.53**	.38**	-.11	1	
Evaluación Dinámica	.61**	.53**	-.34**	.71**	1

Decodificación (palabras)

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Los resultados estadísticos muestran correlaciones significativas entre las medidas de evaluación estática y dinámica (en su fase inicial). Entre las variables asociadas al código, la prueba estática Lectura de letras mostró correlaciones medias y significativas con la lectura de sonidos de la Evaluación Dinámica de la Decodificación ($r=.53^{**}$), así como con la lectura de palabras de la misma prueba ($r=.61^{**}$). La prueba de Conocimiento Fonológico correlacionó baja y significativamente con la prueba dinámica de lectura de sonidos ($r=.38^{**}$), así como media y significativamente con la prueba de lectura de palabras ($r=.53^{**}$). Finalmente, la prueba de Enumeración Rápida y Automática de colores y figuras correlacionó baja y negativamente con la prueba de lectura de palabras de la Evaluación Dinámica de la Decodificación ($r=-.34^{**}$).

De igual manera, los resultados de los análisis de correlación entre precursores de la comprensión lingüística se muestran a continuación, en la Tabla 4.

Tabla 4. *Correlaciones entre evaluaciones estáticas y dinámicas (inicial) de la Comprensión Lingüística*

Subtest	PPTV Vocabular io receptivo	Entend iendo Párrafo s	Tamiz de Problemas del Lenguaje	NLM de (Complejidad del Narrativo)	NLM (Comple nsión Oral)	NLM (Vocab ulario)
PPTV Vocabulario receptivo	1					
Entendiéndo Párrafos	.19*	1				

Tamiz de Problemas del Lenguaje	.18	.27**	1			
NLM (Complejidad del Discurso Narrativo)	.25**	.27**	.27**	1		
NLM (Comprensión Oral)	.20*	.20*	.28**	.47**	1	
NLM (Vocabulario)	.02	.15	.19*	.35**	.72**	1

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Como puede observarse en la tabla anterior, entre las variables asociadas al lenguaje, la prueba de PPVT Vocabulario receptivo correlacionó baja y positivamente con la sección de Complejidad del Discurso Narrativo ($r=.25^{**}$), la sección de la prueba NLM Comprensión Oral Preguntas ($r=.20^{*}$), y el puntaje total de la prueba NLM, incluyendo todas sus secciones ($r=.31^{**}$). La prueba de Entendiendo Párrafos correlacionó baja y positivamente con la sección de Complejidad del Discurso Narrativo ($r=.27^{**}$), NLM Comprensión Oral Preguntas ($r=.20^{*}$), y el puntaje total de la prueba NLM ($r=.27^{**}$). Finalmente, el Tamiz de Problemas del Lenguaje correlacionó baja y positivamente con la sección de Complejidad del Discurso Narrativo ($r=.27^{**}$), NLM Comprensión Oral Preguntas ($r=.28^{**}$), NLM Vocabulario inferencial ($r=.19^{*}$), y el puntaje total de la prueba NLM ($r=.26^{**}$).

Estas correlaciones entre los diferentes instrumentos de evaluación, tanto en habilidades asociadas a la Decodificación como al Lenguaje sugieren que, en sus versiones sin enseñanza explícita, ambos tipos de instrumento parecen medir un mismo constructo o

habilidad, condición importante en términos de demostrar evidencias de validez de constructo en las pruebas.

Finalmente, para responder al objetivo 5 de este estudio, que fue conocer la relación entre las pruebas estáticas y el diferencial de crecimiento (potencial de aprendizaje) de las pruebas dinámicas, se calcularon los incrementos en las habilidades de los estudiantes que recibieron la fase de enseñanza explícita, tanto en la evaluación dinámica de Decodificación como en la de Lenguaje Narrativo. Este diferencial de crecimiento se determinó al calcular la diferencia numérica entre la puntuación inicial y final. Estos puntajes asociados al crecimiento se correlacionaron con las evaluaciones estáticas correspondientes a cada componente de la comprensión lectora. Las correlaciones de estas variables se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. *Correlaciones entre el diferencial de crecimiento y las evaluaciones estáticas en áreas de Decodificación y Lenguaje*

Evaluación de la Decodificación

Subtest	Lectura de letras	Conocimiento Fonológico	ERA (colores y figuras)	Diferencia 1 (sonidos)	Diferencia 1 (palabras)
Lectura de letras	1				
Conocimiento Fonológico	.55**	1			
ERA (colores y figuras)	-.04	-.07	1		
Dif. de crecimiento (sonidos)	-.08	-.09	.08	1	
Dif. de crecimiento (palabras)	.27**	.11	.09	.37**	1

Evaluación del Lenguaje Narrativo

Subtest	PPTV Vocabulario o receptivo	Entendiendo párrafos	TPL	Diferencia 1 NLM
PPTV receptivo	Vocabulario 1			
Entendiendo párrafos	.34**	1		
TPL	.15	.19	1	
Diferencial NLM	-.10	-.04	.16	1

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Como puede observarse en la Tabla 5, el diferencial de crecimiento de la prueba dinámica de Decodificación solo mostró una correlación baja y significativa en la prueba estática de Lectura de Letras ($r = .27^{**}$). En cambio, el análisis de crecimiento en las medidas de evaluación dinámica del Lenguaje Narrativo no presentó correlaciones significativas con ninguna de las pruebas estáticas relacionadas con el lenguaje. Esto indica que el progreso en las habilidades de Lenguaje Narrativo, evaluado mediante pruebas dinámicas, podría estar capturando aspectos específicos del desarrollo del lenguaje diferentes que las pruebas estáticas no logran medir.

Discusión

En relación con el objetivo de este artículo, enfocado en describir el desempeño de una muestra de estudiantes de San Luis Potosí al inicio del primer grado en sus habilidades precursoras de la decodificación y comprensión lingüística, los hallazgos muestran que los estudiantes presentan un desempeño por debajo de lo esperado en las habilidades relacionadas con el código, destacando niveles bajos en la Lectura de Letras y puntuaciones cercanas al criterio de riesgo en Conocimiento Fonológico. No obstante, en

Blanca Flor Camarillo - Salazar, Gabriela Silva – Maceda, Silvia Romero - Contreras

Evaluación Integral de las Habilidades Precursoras de Lectura en Primer Grado en Español desde un Enfoque Preventivo en San Luis Potosí, México.

Enumeración Rápida y Automática, los estudiantes registraron tiempos de nombramiento dentro del rango esperado para su edad. Estos resultados bajos en Lectura de Letras y Conocimiento Fonológico podrían tener implicaciones importantes en el desarrollo futuro de la Decodificación, dado que estudios longitudinales previos han demostrado que estas habilidades son determinantes para la adquisición del reconocimiento de palabras (Nakamoto et al., 2007; Gómez-Velázquez et al., 2010; Hjetland et al., 2020). Por otro lado, el buen desempeño observado en enumeración rápida y automática podría favorecer el desarrollo posterior de habilidades como la fluidez lectora, facilitando procesos automáticos en la lectura (Nakamoto et al., 2007; Gómez-Velázquez et al., 2010).

En cuanto a las habilidades precursoras de la Comprensión Lingüística, el promedio en Vocabulario Receptivo estuvo cercano a la mediana, mientras que Entendiendo Párrafos y el Tamiz de Problemas del Lenguaje también se ubicaron dentro del rango promedio. Estos niveles promedio son relevantes, pues según Tapia-Montesinos et al. (2022), el Vocabulario y la Comprensión Oral son precursores importantes de la Comprensión Lectora desde primer grado, consolidándose en grados posteriores. Por tanto, niveles adecuados en estas habilidades podrían actuar como factor protector para facilitar la Comprensión Lectora futura en estos estudiantes.

Asimismo, para determinar cuántos estudiantes de San Luis Potosí al inicio de primer grado presentan un criterio de riesgo en las pruebas dinámicas de decodificación y de lenguaje narrativo, los resultados revelaron que un 62% de los estudiantes mostró un desempeño por debajo del umbral esperado en Decodificación y un 67% en Lenguaje Narrativo, requiriendo en ambos casos una fase de enseñanza explícita breve. Estos porcentajes se consideran elevados y reflejan una necesidad de detección e intervención temprana en estas áreas. Las pruebas dinámicas, además de identificar el riesgo, mostraron cómo una enseñanza explícita breve puede mejorar el desempeño de los estudiantes, lo cual proporciona indicios positivos sobre su capacidad de aprendizaje (Muskett et al., 2012). A diferencia de las evaluaciones estáticas, este enfoque no solo evalúa el nivel actual del estudiante, sino también su respuesta al apoyo instruccional, lo que podría ser un indicador de su futuro desarrollo lector.

Respecto a la relación entre las pruebas estáticas y la evaluación inicial de las pruebas dinámicas, tanto en Decodificación como en Lenguaje Narrativo, los análisis de correlación revelaron asociaciones estadísticamente significativas, aunque de magnitud media a baja. Esta convergencia sugiere que ambos tipos de evaluación (estática y

medición inicial, sin instrucción) miden aspectos relacionados de los mismos constructos, aunque desde enfoques distintos (Meneses et al., 2014). La existencia de correlaciones entre estas pruebas podría representar un indicio de validez convergente para las medidas dinámicas, aunque será necesario realizar estudios más amplios para determinar sus características psicométricas de manera completa. No obstante, las asociaciones entre estos dos tipos de evaluaciones respaldan el uso complementario de ambas herramientas en el contexto educativo.

Finalmente, respecto a la relación entre las pruebas estáticas y el diferencial de crecimiento observado en las pruebas dinámicas —es decir, el potencial de aprendizaje tras la enseñanza explícita— se encontró una ausencia de correlación significativa entre ambas medidas. Este hallazgo sugiere que las evaluaciones estáticas y dinámicas, al considerar sus componentes de intervención y evaluación final, podrían estar capturando habilidades diferentes. Específicamente, las pruebas dinámicas podrían ser más sensibles para detectar el potencial de aprendizaje, proporcionando una visión más completa de las capacidades reales del estudiante y su posibilidad de mejora a largo plazo (Petersen et al., 2016, 2018, 2019). La falta de correlación entre el diferencial de crecimiento y las pruebas estáticas podría interpretarse como una señal de que el desempeño inicial no refleja de forma precisa las habilidades latentes del estudiante, muchas veces influenciadas por una instrucción previa limitada o desigual. En este sentido, las evaluaciones dinámicas ofrecen una alternativa para la identificación temprana de estudiantes con dificultades que no serían detectadas mediante evaluaciones tradicionales. No obstante, es necesario continuar investigando hasta qué punto estas pruebas pueden ser predictivas del desarrollo lector típico y atípico a lo largo del tiempo.

Conclusiones

En conclusión, los resultados de esta investigación evidencian un desempeño bajo en diversas habilidades precursoras de la lectura en estudiantes de primer grado, particularmente en aquellas relacionadas con el código, como la Lectura de Letras y el Conocimiento Fonológico, mientras que se observaron fortalezas relativas en algunas habilidades asociadas a la Comprensión Lingüística. Aunque estas dificultades fueron identificadas tanto por pruebas estáticas como dinámicas, las evaluaciones dinámicas podrían aportar información adicional relevante sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes. La ausencia de correlación entre el diferencial de crecimiento en las pruebas

dinámicas y las puntuaciones directas de las pruebas estáticas sugiere que ambos instrumentos podrían estar midiendo constructos distintos, lo cual muestra validez inicial divergente de las pruebas dinámicas como una posible herramienta para captar dimensiones del aprendizaje que no se evidencian en evaluaciones tradicionales.

Por último, es fundamental realizar investigaciones más amplias que permitan examinar la sensibilidad y contribución real de las pruebas dinámicas para detectar dificultades lectoras en comparación con las pruebas estáticas en el contexto mexicano. Este tipo de estudios proporcionarían una guía valiosa para la detección temprana de dificultades lectoras, así como una base sólida para el diseño de intervenciones tempranas, con el objetivo de mejorar los resultados de lectura en los estudiantes mexicanos y reducir las brechas de aprendizaje en el ámbito nacional.

Bibliografía

- Akbasli, S., Sahin, M., & Yaykiran, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108–121.
- Anaya, E. V., Muro, A. A., Núñez, D., & Sáenz, P. G. F. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 12, 65–98.
- Auza-Benavidez, A., Murata, C., Márquez-Caraveo, M. E., & P. Morgan, G. (2018). *Tamiz de problemas del lenguaje - TPL. Manual de aplicación* (Manual Moderno, Ed.; 1º edición).
- Asociación Mexicana de Inteligencia, de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI] (2024) *Nivel socio económico AMAI*.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. John Wiley & Sons.
- Camarillo-Salazar, B. F., Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagogicos*, 47(3), 343–357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez-Fernández, G., & Serrano, F. (2006). *Test de Lectura y Escritura en Español*. Paidós.
- Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., & Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.
- Emilfo, A., Mendoza, A., Alexandra, K., & Rios, G. (2021). Aprendizaje de la lectura en época de pandemia. *Retos de la ciencia*, 05. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>

- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Fumagalli, J., Barreyro, P., Fant, F., & Jaichenco, V. (2023). Precisión y aspectos prosódicos en la lectura en voz alta en adolescentes. *Liberabit*, 29(2).
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 823–847.
- Gough, P., Hoover, W., & Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. *Reading comprehension difficulties*, 1–13.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. En *Reading and Writing* (Vol. 2, Número 2, pp. 127–160). <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017*. www.inee.edu.mx
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26(2), 189–204. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9361-z>
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9244-0>
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J., & Valero, S. (2014). *Psicometría*. UOC Barcelona.
- Morales, C., & Floriza, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 61–81.

- Muskett, T., Body, R., & Perkins, M. (2012). Uncovering the dynamic in static assessment interaction. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 87–99.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing*, 20, 691–719.
- Nazari, B., & Mansouri, S. (2014). Dynamic assessment versus static assessment: A study of reading comprehension ability in Iranian EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 134–156.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- OCDE. (2012). Programa Para La Evaluación Internacional De Alumnos (PISA 2012) Resultados: MEXICO. En *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, [OCDE] nota País. México. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (2016). Programa Para La Evaluación Internacional De Alumnos (PISA 2016) Resultados: MEXICO. En *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, [OCDE] nota País. México. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2022). PISA 2022 “Results The State of Learning and Equity in Education” Publication. Volume I.
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting Reading Difficulty in First Grade Using Dynamic Assessment of Decoding in Early Kindergarten: A Large-Scale Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200–215. <https://doi.org/10.1177/0022219414538518>
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983–998.

- Petersen, D. B., Gragg, S. L., & Spencer, T. D. (2018). Predicting reading problems 6 years into the future: Dynamic assessment reduces bias and increases classification accuracy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 875–888. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0021
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2016). *CUBED: Decoding, Language, Reading. Examiner's Manual*. <https://www.languagedynamicsgroup.com/cubed-assessment-download/>
- Ripoll-Salceda, J. C. (2011). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*.
- Sánchez, B. P. C., & Hernández, M. O. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8–27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Savage, R., Burgos, G., Wood, E., & Piquette, N. (2015). The Simple View of Reading as a framework for national literacy initiatives: A hierarchical model of pupil-level and classroom-level factors. *British Educational Research Journal*, 41(5), 820–844. <https://doi.org/10.1002/berj.3177>
- Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*, 10, 23–38.
- Storeygard, J., Hamm, J., & Fosnot, C. T. (2010). Determining what children know: Dynamic versus static assessment. *National Council of Teachers of Mathematics (Ed.), Models of intervention in mathematics: Reweaving the tapestry*, 45–69.
- Tapia-Montesinos, M. M., Ripoll-Salceda, J. C., Aguado-Alonso, G., & Joshi, R. M. (2022). Simple view of reading in Spanish: A longitudinal study. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 42(4), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.09.002>
- Villegas, G. O., Fonseca, T. D. D., & Cruz, J. S. (2025). Habilidades intelectuales en población adolescente mexicana: antes y después del confinamiento por COVID-19. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 31(1), e934-e934.

Wiig, E. H., Secord, W. A., & Semel, E. (2006). Clinical evaluation of language fundamentals (Spanish). *San Antonio, TX: The Psychological Corporation.*

La enseñanza de la geografía y la educación ambiental en educación secundaria
The teaching of geography and environmental education in secondary education

Manuel Alejandro Díaz-Zea

Escuela Normal de Capulhuac

alejandrodiazzea@gmail.com

Víctor Manuel Galán-Hernández

Escuela Normal de Capulhuac

vicmgh@gmail.com

Recepción: 10/09/2025

Aceptación: 19/11/2025

Publicación: 03/02/2026

Resumen

El presente artículo surge de una investigación que sigue las pautas de la Investigación Acción realizada a partir de la práctica profesional docente en educación secundaria. En él se da cuenta de la articulación entre la enseñanza de la geografía con la educación ambiental desde una perspectiva ética y formativa. Se parte del supuesto de que la integración de la enseñanza de la geografía con estrategias pedagógicas basadas en el enfoque de capacidades humanas y vinculadas a la práctica cotidiana de los estudiantes fomentará el desarrollo de una conciencia ambiental.

La propuesta se enmarca en el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades de la Nueva Escuela Mexicana y se sustenta desde el enfoque de capacidades humanas de Martha Nussbaum. La investigación se desarrolló a través de dos proyectos didácticos implementados en el aula —Viviendo entre riesgos y Produciendo Futuro— que permitieron

analizar la relación entre la enseñanza de la geografía, la educación ambiental y el desarrollo de capacidades éticas.

El diseño e implementación de la intervención didáctica propuesta permitió analizar los cambios en la actitud de las y los estudiantes frente a los problemas ambientales locales, el análisis espacial y la reflexión crítica. Los resultados muestran que una enseñanza de la geografía centrada en la problematización del territorio y en el desarrollo de capacidades éticas puede incidir en la construcción de una conciencia ambiental significativa en los alumnos. Se concluye que la integración de contenidos propios de la geografía y ambientales favorece a una educación transformadora, con sentido social y compromiso ciudadano.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía, Educación ambiental, Conciencia ética, Capacidades humanas, Educación secundaria

Geography Teaching and Environmental Education in Secondary Education

Abstract

This article is the result of a research that follows the guidelines of Action Research based on professional teaching practice in secondary education. It discusses the connection between teaching geography and environmental education from an ethical and educational perspective. It is assumed that integrating geography teaching with pedagogical strategies based on the human capabilities approach and linked to students' everyday practices will foster the development of environmental awareness.

The proposal falls within the educational field of Ethics, Nature, and Societies of the Nueva Escuela Mexicana and is based on Martha Nussbaum's human capabilities approach. The research was implemented through two classroom projects —*Living among Risks* and *Producing Future*— which made it possible to analyze the relationship between geography teaching, environmental education and the development of ethical capabilities.

The design and implementation of the proposed teaching intervention made it possible to analyze changes in students' attitudes toward local environmental problems, spatial analysis, and critical reflection. The results show that teaching geography focused on problematizing the territory and developing ethical capabilities can influence the construction

Manuel Alejandro Díaz-Zea, Víctor Manuel Galán-Hernández

La enseñanza de la geografía y la educación ambiental en educación secundaria.

of meaningful environmental awareness in students. It is concluded that the integration of geography and environmental content favors a transformative education with social sense and civic engagement.

Keywords: Geography teaching, Environmental education, Ethical awareness, Human Capabilities, Secondary Education

Introducción

En las últimas dos décadas, las preocupaciones ambientales han experimentado cambios. Mientras que algunos problemas han mejorado, como la recuperación de la capa de ozono gracias a la regulación de sustancias nocivas, otros desafíos persisten, como el incremento en la emisión de gases de efecto invernadero y sus efectos en el cambio climático.

A pesar de ciertos avances tecnológicos y de políticas internacionales encaminadas a la reducción de emisiones, la crisis ambiental sigue siendo una amenaza latente debido a la dependencia de combustibles fósiles y la falta de una transición energética efectiva.

Cuando se presentan amenazas reales como la crisis del agua, que compromete tanto la disponibilidad como la calidad del recurso a nivel global y local el discurso de urgencia pierde efectividad. Muchas personas lo interpretan como una exageración más del ambientalismo, lo que debilita la respuesta ciudadana y reduce el compromiso hacia soluciones sostenibles que requieren acciones inmediatas y sostenidas.

La crisis ambiental global se ha convertido en uno de los principales retos del siglo XXI. El cambio climático, la deforestación, la pérdida de biodiversidad y la contaminación del aire y el agua están afectando gravemente los ecosistemas y la calidad de vida de las poblaciones humanas.

Este panorama refleja la necesidad de una educación ambiental que fomente una conciencia crítica y responsable. Más allá de si las predicciones se cumplen o no, la humanidad tiene la responsabilidad de preservar el planeta y sus ecosistemas, no solo por conveniencia, sino porque es un deber como especie pensante.

En este sentido, la enseñanza de la geografía puede desempeñar un papel clave, al proporcionar herramientas para comprender las interacciones entre el ser humano y su entorno. Sin embargo, en la práctica educativa actual, persisten desafíos que limitan su

impacto, ya que los conocimientos construidos en el aula no siempre se traducen en cambios de actitud o en una participación en la resolución de problemáticas ambientales.

La educación secundaria constituye un espacio clave para formar sujetos críticos y comprometidos con su entorno; sin embargo, en ocasiones, la enseñanza de la geografía en este nivel y los temas ambientales suelen reducirse a contenidos aislados que rara vez promueven la reflexión ética o el cambio de actitudes frente a la crisis ecológica actual.

Esta problemática se evidencia en prácticas escolares que abordan lo ambiental como una moda o un tema accesorio, sin lograr una conexión significativa con la vida cotidiana del alumnado.

Ante esta situación, el presente artículo pretende dar cuenta de los resultados de una investigación cuyo objetivo es implementar estrategias didácticas contextualizadas en la enseñanza de la geografía para fomentar el desarrollo de valores, hábitos sostenibles y conciencia ambiental crítica en estudiantes de secundaria, a través diversos proyectos llevados a cabo en una secundaria pública del Estado de México con estudiantes de primer grado, en el marco del campo formativo “*Ética, Naturaleza y Sociedades*” propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023).

La propuesta parte de una mirada crítica del territorio, la relación sociedad-naturaleza y del enfoque de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012), con el propósito de generar conciencia sobre el impacto de las decisiones individuales y colectivas en el ambiente.

La planificación se centró en la problematización del entorno inmediato de los estudiantes, utilizando recursos establecidos desde la Nueva Escuela Mexicana y de la geografía crítica.

A través de esta experiencia, se analizan los alcances y desafíos de articular la dimensión valoral de la educación ambiental con la práctica docente reflexiva, destacando la importancia de posicionar a las y los jóvenes como agentes de cambio.

La investigación-acción permitió repensar la enseñanza como un proceso ético y contextualizado, en el que los saberes geográficos y las actitudes frente al ambiente se construyen de manera dialógica y significativa.

Materiales y Métodos

Se asume que la transformación de la enseñanza implica reconocer a los docentes como agentes de cambio capaces de reflexionar sobre su práctica y reconfigurarla desde dentro. Como señala Elliot (2005), “la investigación-acción no se limita a generar conocimiento; busca transformar la práctica educativa desde dentro, convirtiendo a los docentes en agentes de cambio” (p. 112). En esta misma línea, Latorre (2003) destaca que este método “potencia el desarrollo profesional del profesorado, al tiempo que mejora la calidad educativa al partir de problemas reales en contextos específicos” (p. 25).

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y se sustenta metodológicamente en la investigación-acción educativa, la cual permite analizar, comprender y transformar la práctica docente desde una mirada reflexiva y situada. Como señalan Elliot (2005) y Latorre (2003), la investigación-acción no busca únicamente producir conocimiento, sino que pretende generar un cambio significativo en el contexto escolar mediante la guía del docente-investigador, lo que resulta pertinente ante los retos que implica fomentar una conciencia ambiental crítica en estudiantes de secundaria.

La elección de este método responde a la necesidad de articular la teoría y la práctica a partir de una problemática identificada en el contexto real del aula: la escasa apropiación de actitudes ambientales más allá del discurso escolar. La investigación-acción posibilita intervenir desde dentro del sistema educativo, valorando la experiencia docente como fuente válida de conocimiento y transformación. En este sentido, Latorre (2003) destaca que este enfoque promueve una comprensión más profunda de los procesos educativos, al estar orientado por valores y comprometido con la mejora de la práctica.

Asimismo, la elección de investigación-acción responde a la necesidad de comprender y transformar la práctica educativa desde una postura reflexiva, situada y comprometida con el cambio social. Lo que permite al docente-investigador no solo observar lo que ocurre en el aula, sino también intervenir de manera crítica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con los valores y necesidades del contexto. Esta visión se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que reconoce al profesorado como sujeto reflexivo, capaz de adaptar, innovar y evaluar su intervención con base en el diagnóstico de su contexto.

En el marco de la educación ambiental, la investigación-acción resulta especialmente pertinente, ya que permite integrar el conocimiento teórico con la acción práctica orientada al desarrollo de la conciencia ética y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, Antonio Latorre (2003) subraya que “la investigación-acción implica una intervención deliberada y sistemática del profesorado en su práctica con el fin de mejorarla, comprenderla mejor o ambas cosas” (p. 24). Esta perspectiva concibe al docente como un investigador situado que aprende al enseñar y transforma al reflexionar.

La elección de esta metodología también responde a la naturaleza ética del campo formativo *Ética, Naturaleza y Sociedades*, el cual promueve una pedagogía crítica centrada en la toma de conciencia sobre la relación entre sociedad y naturaleza. En ese sentido, la investigación-acción permite al docente acompañar procesos de construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes no son receptores pasivos, sino protagonistas de su aprendizaje y de su formación como ciudadanos ambientalmente responsables.

La intervención educativa se desarrolló con el grupo 1ºE, conformado por 42 estudiantes con edades entre los 11 y 13 años, perteneciente a una Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial, ubicada en el municipio de Chapultepec, en el Estado de México, en una comunidad que enfrenta problemáticas ambientales asociadas a la gestión de residuos, el desbordamiento de cuerpos de agua y el cambio en el uso del suelo. Estos elementos fueron considerados como parte del diagnóstico inicial y como ejes temáticos para vincular la enseñanza de la geografía con la realidad local.

El grupo fue elegido por corresponder al grado escolar en el que se trabaja el campo formativo *Ética, Naturaleza y Sociedades* en la Fase 6 del Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Este campo formativo promueve la reflexión crítica sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza, desde una perspectiva interdisciplinaria que articula contenidos éticos, sociales y geográficos, lo que lo convirtió en un espacio ideal para implementar una propuesta didáctica con enfoque ambiental. Los estudiantes participaron activamente en las actividades propuestas, y sus producciones, actitudes y reflexiones constituyeron la base del análisis del impacto pedagógico de la estrategia implementada.

El rol del docente en la presente investigación fue dual. Por un lado, se desempeñó como figura encargada de diseñar e implementar las secuencias didácticas que incluyeran los proyectos que los alumnos debían realizar y; por otro, asumió la tarea de investigador al sistematizar las observaciones y reflexionar sobre el proceso y tomando decisiones fundamentadas para mejorar el ambiente de aprendizaje. Esta doble condición responde al planteamiento de Elliott (2005), quien sostiene que “el docente-investigador no se limita a aplicar técnicas, sino que transforma su práctica a través de un diálogo constante entre teoría, experiencia y reflexión” (p. 105).

En este sentido, los participantes no fueron meros sujetos de estudio, sino co-constructores del proceso, cuyas voces, acciones y producciones aportaron insumos fundamentales para el análisis y la toma de decisiones durante y después de la intervención.

Se diseñó un plan de acción estructurado en dos ciclos, cada uno con un proyecto diferente. El primer ciclo llevó por nombre "Viviendo entre riesgos: Prevención y conciencia", y se centró en el análisis de los riesgos de desastre desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria. El segundo ciclo, titulado "Produciendo Futuro", abordó los procesos productivos y sus implicaciones ambientales, sociales y económicas, con énfasis en el consumo responsable y la gestión escolar de residuos.

Ambos proyectos fueron diseñados con base en los contenidos del campo formativo “Ética, Naturaleza y Sociedades” y se apoyaron en estrategias como el estudio de casos, la investigación guiada, la elaboración de productos gráficos, el trabajo colaborativo y la reflexión metacognitiva. Estas experiencias buscaron desarrollar en los alumnos capacidades espaciales, éticas y ciudadanas en los estudiantes y, al mismo tiempo, fortalecer la práctica reflexiva del docente-investigador.

Las actividades fueron planeadas bajo una lógica inductiva y situada, utilizando estrategias como el análisis de casos reales, la construcción de mapas de riesgos, la investigación guiada y el trabajo en equipos. Entre las actividades se incluyeron: Lluvia de ideas sobre eventos naturales que afectan a la comunidad, Lectura y análisis de casos reales sobre sismos, huracanes y deslaves, Construcción de un mapa de riesgos escolares, identificando puntos vulnerables dentro del plantel, Debate grupal sobre responsabilidad social y acciones de prevención, Diseño de cartografía para la identificación de riesgos.

Técnicas e instrumentos de recopilación de información

La presente investigación empleó una estrategia metodológica que combina la observación sistemática, la elaboración de diarios reflexivos y la aplicación de instrumentos cualitativos centrados en la práctica docente.

Las principales e instrumentos utilizados fueron:

1. Observación participante: Se realizó durante la práctica docente en dos ciclos de intervención en el grupo de 1º grado, grupo “E”, de una Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial en el Estado de México. La intervención se realizó durante el periodo escolar 2024–2025, entre los meses de agosto y marzo. Este lapso permitió desarrollar las actividades didácticas en tres etapas: diagnóstico, implementación y evaluación, garantizando la continuidad del trabajo con el grupo y el seguimiento de los aprendizajes ambientales y de geografía. La observación se centró en registrar la interacción del estudiantado con los contenidos ambientales, su participación en actividades de geografía y su vinculación con problemáticas locales. Esta técnica permitió recabar información directa del contexto escolar y del comportamiento del grupo en relación con las estrategias aplicadas.
2. Diario de campo docente: El investigador, también en calidad de docente en formación, registró de manera sistemática sus percepciones, reflexiones, dificultades y logros durante el proceso de planeación, intervención y evaluación de los proyectos didácticos: *Viviendo entre riesgos* y *Produciendo Futuro*. Este recurso fue clave para reflexionar sobre la propia práctica y para identificar cambios en las actitudes del grupo ante la educación ambiental.
3. Instrumentos de evaluación formativa: Se emplearon rúbricas, listas de cotejo y cuestionarios abiertos, diseñados conforme a los criterios del enfoque de evaluación formativa propuesto por Pimienta (2008) y SEP (2023). Estos instrumentos permitieron valorar tanto los aprendizajes conceptuales como las actitudes y valores ambientales desarrollados durante las intervenciones. Los insumos fueron sistematizados en una matriz de comparación que relaciona indicadores, evidencias y

decisiones pedagógicas, lo que permitió identificar progresos y ajustar las secuencias didácticas durante la intervención.

Los datos recopilados fueron analizados mediante codificación temática de carácter inductivo. Se realizó una lectura literal y reflexiva de los diarios de campo, las observaciones de aula y los productos estudiantiles para identificar categorías emergentes. Para garantizar la validez interpretativa se aplicó triangulación entre las fuentes (observación participante, diarios de campo y análisis de productos) y se mantuvo un registro de decisiones pedagógicas en una matriz de sistematización que contrastó evidencias y retroalimentaciones. A partir de estas lecturas se definieron tres ejes analíticos principales:

Eje analítico	Indicadores	Fuentes de evidencia
Apropiación conceptual	Uso de términos geográficos; precisión en mapas	Mapas conceptuales, productos escritos, observaciones
Actitudes y valores ambientales	Expresiones de corresponsabilidad; proposición de acciones	Diarios de campo, cuestionarios abiertos, presentaciones
Capacidad propositiva	Calidad y viabilidad de propuestas; continuidad de acciones	Proyectos finales, evidencias fotográficas, seguimiento

Además de lo anterior, se llevó a cabo el análisis de productos de los estudiantes. Para ello, se recopilaron mapas conceptuales, carteles, infografías, presentaciones y evidencias fotográficas de las actividades desarrolladas. Estos materiales fueron analizados con base en criterios de comprensión temática, contextualización y sentido crítico, lo cual permitió triangular la información observada con la expresión escrita y gráfica del alumnado.

Resultados

La implementación de los proyectos permitió identificar una serie de hallazgos significativos en torno a la relación entre la enseñanza de la geografía, la educación ambiental

y el desarrollo de capacidades éticas en estudiantes de secundaria a continuación se enumeran.

1. **Mayor implicación del alumnado en problemáticas ambientales del entorno.** A lo largo de las sesiones, se observó un cambio progresivo en la actitud del grupo respecto a los temas abordados. Inicialmente, muchos estudiantes mostraban desinterés o relacionaban la educación ambiental con contenidos repetitivos. Sin embargo, al vincular los temas con situaciones concretas de su escuela y comunidad (como el manejo de residuos, la contaminación visual o el consumo de recursos), se generó un compromiso mayor y una participación más activa.
2. **Capacidad para identificar y analizar problemáticas locales.** Las actividades de diagnóstico del entorno, en las que los alumnos debían llevar a cabo recorridos incluso al interior de la escuela para realizar la observación directa, toma de fotografías, elaboración de mapas y trabajo por equipos, facilitaron que reconocieran diversas problemáticas socioambientales. La mayoría de los equipos identificó como principales retos la acumulación de basura, el uso excesivo de plásticos, el desperdicio de agua y la falta de infraestructura verde en la escuela.
3. **Producción de propuestas orientadas a la mejora ambiental.** Uno de los productos finales consistió en que los estudiantes formularan propuestas de acción en favor del ambiente en la escuela o su comunidad. Estas incluyeron desde carteles informativos hasta la creación de campañas para promover la separación de residuos o el ahorro de agua. Estas propuestas evidenciaron un proceso de apropiación de los contenidos y una disposición favorable a la acción colectiva.
4. **Incorporación progresiva del lenguaje geográfico en contexto.** A medida que avanzó la intervención, los estudiantes comenzaron a emplear con mayor frecuencia y precisión términos como “territorio”, “problemática ambiental”, “espacio geográfico”, “paisaje” y “escala”, lo que sugiere una apropiación conceptual relacionada con la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica y situada.
5. **Reflexión valoral y ética expresada en los productos y discusiones.** En varios de los productos elaborados (cuadernos, presentaciones y actividades grupales) se hizo evidente una reflexión ética en torno a la responsabilidad individual y colectiva frente

al deterioro ambiental. Algunas frases escritas por los estudiantes reflejaron un reconocimiento de la necesidad de actuar con compromiso y respeto hacia el entorno.

Los resultados obtenidos durante la implementación del proyecto didáctico *Produciendo Futuro* reflejan avances significativos en tres planos del aprendizaje: el conceptual (relacionado con el uso del lenguaje geográfico), el actitudinal (expresado en la toma de conciencia sobre las problemáticas ambientales locales) y el propositivo (evidenciado en las acciones sugeridas y emprendidas por el estudiantado). La secuencia implementada da muestra que una propuesta educativa situada, crítica y participativa que puede influir directamente en la construcción de una conciencia ambiental con base territorial.

En primer lugar, el incremento en la participación y colaboración del grupo muestra que la estrategia centrada en el análisis del entorno inmediato facilitó una conexión entre los contenidos escolares y la realidad vivida por las y los estudiantes. Actividades como los recorridos escolares, el registro escrito, la observación del uso de recursos en la escuela y la elaboración de propuestas grupales funcionaron como detonantes para que el estudiantado reconociera que los problemas ambientales no son abstractos ni ajenos, sino que forman parte de su experiencia cotidiana.

En segundo lugar, el lenguaje empleado por los estudiantes en sus productos evidenció una apropiación progresiva de términos propios del campo geográfico: *territorio, espacio geográfico, paisaje, escala, problemática socioambiental*. Esta apropiación no fue mecánica, sino que se dio en función del análisis de su contexto, lo que refuerza la importancia de la geografía como disciplina que permite comprender, interpretar y actuar sobre el entorno.

Asimismo, la reflexión ética emergió de manera espontánea con la generación de propuestas de mejora ambiental escolar surgidas desde el grupo. Estas incluyeron ideas viables como campañas de recolección de residuos, carteles informativos, control del uso del agua en los sanitarios, o la recolección de tapitas plásticas con fines solidarios. La formulación de estas acciones no fue resultado de una instrucción directa, sino de un proceso de diálogo y deliberación promovido desde las sesiones didácticas. Esta dimensión propositiva permite afirmar que el proyecto no solo despertó la conciencia ambiental, sino

que movilizó capacidades como la empatía, la creatividad, el trabajo colaborativo y el sentido de agencia.

Desde la perspectiva de la geografía crítica, el espacio no se concibe como un simple escenario físico, sino como una construcción social y política producto de las relaciones históricas, económicas y culturales que configuran la vida en sociedad (Harvey, 1973; Santos, 1996). Este enfoque permite cuestionar las estructuras de poder y desigualdad que influyen en la organización territorial y en la relación entre el ser humano y la naturaleza.

Finalmente, el docente, como facilitador de la práctica, realizó ajustes progresivos a las actividades con base en la retroalimentación y las reacciones del grupo. Esto dio lugar a una práctica más flexible, centrada en los intereses reales del estudiantado y en la transformación del aula en un espacio ético, crítico y dialogante.

Discusión

En suma, los resultados interpretados desde una perspectiva formativa y situada permiten afirmar que la articulación entre la enseñanza de la geografía y la educación ambiental, cuando se lleva a cabo desde un enfoque valoral, ético y contextualizado, genera procesos de aprendizaje profundo y significativo, tanto en lo cognitivo como en lo actitudinal.

Asimismo, los resultados coinciden con experiencias documentadas en la literatura nacional e internacional sobre educación ambiental crítica en contextos escolares. Una constante en estas investigaciones es que los aprendizajes más profundos no emergen únicamente de la transmisión de contenidos, sino de la implicación activa del estudiantado en problemáticas reales, contextualizadas y vinculadas con su entorno inmediato.

Caride y Meira (2001), en su propuesta de educación ambiental crítica, destacan que el enfoque tradicional centrado en informar sobre los daños al medio ambiente ha sido insuficiente para generar cambios reales en las actitudes y comportamientos de las y los estudiantes.

En su lugar, proponen un modelo educativo que articule lo ambiental con lo social, lo local con lo global, y lo cognitivo con lo ético. Esto se refleja en el presente proyecto, donde los temas ambientales fueron abordados desde la experiencia cotidiana del estudiantado en su contexto escolar y comunitario, al tiempo que se reflexionaba sobre sus hábitos de consumo.

Esto les generaría un mayor interés no sólo por generar propuestas para el contexto en el que viven, sino en lo que se va aprendiendo a partir de los proyectos y actividades realizadas en el aula, a la par que potenciaron su sentido de pertenencia y corresponsabilidad en el grupo.

Lo anterior es coincidente con el trabajo de Téllez y Ayala (2021) sobre educación ambiental en bachillerato técnico menciona que las metodologías activas, como proyectos de intervención, fomentan en el alumnado una comprensión más profunda del entorno y mayor disposición para la acción.

Según Harvey (1973), el análisis espacial debe entenderse como una práctica social que expresa las condiciones de justicia e injusticia propias del capitalismo contemporáneo. Por su parte, Santos (1996) plantea que el espacio es “un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y de acciones”, donde se manifiestan las dinámicas del territorio y las tensiones entre lo local y lo global. En esta línea, Massey (2005) amplía la comprensión del espacio al definirlo como “producto de interrelaciones” y como una dimensión viva y cambiante, vinculada a la multiplicidad de voces que lo habitan.

Incorporar este enfoque a la enseñanza de la geografía en la educación secundaria permite promover una lectura crítica del territorio y del entorno, a la par que favorece en el estudiantado el desarrollo de capacidades analíticas, éticas y transformadoras.

De esta manera, el aprendizaje geográfico se convierte en una herramienta para comprender las desigualdades socioambientales y para actuar en favor de la justicia social y ecológica.

En el proyecto *Produciendo Futuro*, los estudiantes analizaron sus propios hábitos de consumo. Este proyecto los llevó a la autocrítica y a la propuesta de alternativas para un consumo responsable.

Esto se acerca a lo que Rubina Ticlla, Quispe Arango y Calizaya Ramos (2023) encontraron en una investigación llevada a cabo en instituciones de secundaria en Perú, en cuanto a que la formación de una conciencia ambiental se fortalece cuando el profesorado impulsa prácticas reflexivas desde la realidad del aula, y no como contenidos impuestos de forma abstracta.

Sus hallazgos destacan la importancia de que los estudiantes no solo aprendan sobre el ambiente, sino que desarrollen una actitud crítica frente a sus propias acciones cotidianas.

Finalmente, la presente investigación es consistente con la propuesta de la Bianchi, Pisiotis y Cabrera Giraldez (2022) de modelos de educación para el desarrollo sostenible que integran prácticas pedagógicas activas con contenidos curriculares específicos.

Uno de los sustentos de esta propuesta es el caso de Suecia, donde la educación ambiental se trabaja desde la infancia con énfasis en el consumo responsable, la economía circular y la acción comunitaria.

Esto, aunque contextualizado en un espacio diferente al mexicano, coincide con el principio rector del presente trabajo: la escuela como espacio para la acción transformadora y la conciencia crítica.

En suma, estos estudios reafirman que una educación ambiental significativa no puede desligarse del territorio, de los valores y de la participación de los estudiantes. El proyecto *Produciendo Futuro* no solo se coincide con estas investigaciones, sino que aporta evidencia empírica de que, incluso en espacios escolares limitados en infraestructura, es posible generar aprendizajes profundos cuando se trabaja desde el compromiso ético y la contextualización pedagógica.

Relación con los objetivos e hipótesis

El análisis de los resultados del proyecto *Produciendo Futuro* confirma el cumplimiento del objetivo general del estudio: *implementar estrategias didácticas contextualizadas en la enseñanza de la geografía para fomentar el desarrollo de valores, hábitos sostenibles y conciencia ambiental crítica en estudiantes de secundaria*. Las actividades implementadas durante la intervención no solo permitieron abordar contenidos curriculares de geografía, sino que también favorecieron procesos reflexivos, éticos y participativos en torno a problemáticas ambientales del entorno inmediato.

En relación con los objetivos específicos, también se identifican avances claros:

1. Identificar problemáticas ambientales locales relevantes y su relación con las prácticas pedagógicas actuales: Este objetivo se abordó desde el diagnóstico inicial del entorno escolar y la identificación colectiva de situaciones como la generación

excesiva de residuos, el consumo de plásticos y la falta de infraestructura ambiental. La observación participante y los registros en los diarios de campo evidencian cómo estas problemáticas están ausentes o son abordadas superficialmente en muchas prácticas pedagógicas tradicionales, lo cual justificó la necesidad de una intervención situada.

2. Diseñar estrategias pedagógicas basadas en el enfoque de capacidades humanas: El diseño del proyecto integró explícitamente el enfoque de Martha Nussbaum, priorizando el desarrollo de capacidades como la imaginación ética, el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia y la responsabilidad ambiental. Estas capacidades fueron promovidas a través de actividades que apelaban a la vida cotidiana del estudiantado, al análisis territorial y al trabajo colaborativo.
3. Implementar estrategias que integren contenidos geográficos y problemáticas locales para fomentar valores y hábitos sostenibles: Durante la intervención se desarrollaron sesiones que combinaron saberes geográficos (como el análisis del paisaje, el territorio o el espacio vivido) con acciones concretas de cuidado ambiental. La formulación de propuestas por parte de los equipos como campañas de separación de residuos o acciones para reducir el consumo de plásticos refleja la apropiación de estos contenidos desde una perspectiva ética y situada.

Estos avances confirman el supuesto central del estudio, que sostiene que *la integración de la enseñanza de la geografía con estrategias pedagógicas basadas en el enfoque de capacidades humanas y vinculadas a la práctica cotidiana de los estudiantes fomentará el desarrollo de una conciencia ambiental*. Los hallazgos muestran que, cuando las experiencias educativas se enraízan en la realidad inmediata del estudiantado, se fortalecen no solo los aprendizajes cognitivos, sino también los valores y hábitos sostenibles, así como la interacción entre la comunidad escolar y su entorno. Esto, a su vez, permite avanzar hacia una cultura ambiental transformadora, donde la escuela no es solo espacio de transmisión de contenidos, sino también de acción ética y de compromiso social.

Conclusiones

Los hallazgos derivados de la implementación de los proyectos permiten plantear diversas implicaciones educativas y ambientales que trascienden el aula, y que pueden orientar futuras prácticas pedagógicas con sentido transformador, tanto en el nivel secundario como en otros niveles educativos.

Desde la perspectiva educativa, este trabajo reafirma que la enseñanza de la geografía, cuando se aborda desde un enfoque crítico, contextualizado y vinculado a la vida cotidiana de los estudiantes, tiene un potencial formativo profundo.

No se trata solamente de transmitir conceptos como “territorio”, “paisaje” o “problemática ambiental”, sino de crear condiciones para que los y las estudiantes comprendan su papel como sujetos históricos y éticos en la configuración del espacio que habitan.

Esta implicación de acuerdo con lo planteado en la Nueva Escuela Mexicana, que concibe a la educación como un proceso integral, situado y centrado en la formación de ciudadanos activos, solidarios y responsables.

Al posicionar a las y los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y al reconocer su entorno como espacio educativo legítimo, se democratiza el acceso al conocimiento y se resignifican los contenidos curriculares.

Además, se constata la pertinencia de incorporar en la práctica docente el enfoque de capacidades humanas propuesto por Nussbaum (2012), el cual permite reconocer que el objetivo de la educación no es únicamente formar competencias técnicas, sino desarrollar personas capaces de reflexionar, imaginar futuros posibles, actuar con justicia y cuidar de la vida en común.

En este caso, capacidades como el juicio crítico, la empatía hacia el otro y la agencia transformadora se manifestaron en las propuestas de mejora ambiental elaboradas por el grupo.

En el plano ambiental, el proyecto evidenció que la escuela no solo debe ser un espacio de reproducción de saberes, sino un territorio de transformación sociocultural. Acciones aparentemente sencillas, como identificar puntos críticos de contaminación en la escuela, analizar hábitos de consumo o proponer estrategias de acción, pueden constituir el

punto de partida para un proceso educativo que conecte el pensamiento de la geografía con la construcción de una cultura ambiental colectiva.

Asimismo, este tipo de experiencias permite replantear el papel de la educación ambiental en el currículo escolar. En lugar de presentarse como un contenido adicional o transversal que muchas veces se diluye, puede asumirse como un eje articulador que integre conocimientos, valores y habilidades para la vida en común y el cuidado del planeta.

Se reconoce el papel fundamental del docente como mediador, investigador y agente ético. Cuando el profesorado asume una postura reflexiva y crítica sobre su práctica, como lo propone la investigación-acción, es posible transformar no solo los contenidos y métodos de enseñanza, sino también el vínculo con el estudiantado, con el conocimiento y con el entorno.

Esta es una de las lecciones clave del proyecto *Produciendo Futuro*: que una escuela transformadora es posible cuando se enseña con sentido, desde la realidad, y con compromiso ético.

A partir de la investigación, se puede afirmar que la articulación entre la enseñanza de la geografía y la educación ambiental, desde un enfoque ético y situado, puede ser una vía efectiva para promover aprendizajes significativos, actitudes críticas y compromisos sostenibles en estudiantes de educación secundaria.

Esta integración resulta más efectiva cuando se basa en la participación de los estudiantes, el análisis del entorno inmediato y la problematización del territorio.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en haber demostrado que es posible diseñar e implementar estrategias didácticas que, sin requerir demasiados recursos materiales, logran movilizar capacidades humanas fundamentales como el juicio crítico, la empatía y la imaginación social.

Estas capacidades, tal como las define Martha Nussbaum (2012), constituyen la base de una ciudadanía activa y responsable, indispensable para enfrentar los desafíos socioambientales del presente.

Asimismo, el trabajo mostró que la escuela puede y debe ser un espacio generador de conciencia ambiental cuando se asume como parte de la comunidad y no como un espacio aislado. Las propuestas surgidas del grupo 1ºE, desde el diagnóstico ambiental escolar hasta las campañas de recolección o separación de residuos, evidencian que los estudiantes son

capaces de identificar problemas reales, analizar sus causas, y diseñar respuestas contextualizadas, siempre que el currículo y la práctica docente se lo permitan.

En términos curriculares, el campo formativo *Ética, Naturaleza y Sociedades* ofrece un marco para integrar la reflexión de la geografía con los valores ambientales, y representa una oportunidad para resignificar la educación secundaria desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana: equidad, justicia social, inclusión, y respeto por la diversidad natural y cultural.

Finalmente, esta experiencia reafirma que la educación ambiental no debe reducirse a contenidos anecdóticos ni a actividades conmemorativas, sino constituirse como eje estructurante de una educación crítica, transformadora y humanista.

En este sentido, enseñar geografía con conciencia ambiental no solo contribuye a formar mejores estudiantes, sino también mejores personas y ciudadanos capaces de construir un futuro común más justo, sostenible y solidario.

Referencias

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Comisión Europea.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/00eacb01-2178-11ec-bd8e-01aa75ed71a1>
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2001). *La educación ambiental como respuesta educativa a la crisis de civilización*. Graó.
- Bravo, G. P., & Romo-Medina, I. (2019). *Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: una revisión bibliométrica de 1999 a 2019*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027–1053.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/download/331/569>.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. London. Edward Arnold.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: SAGE
- Ministerio de Educación. (2018). *Plan Estratégico de Educación 2005-2020*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.
- Rubina Tiella, H., Quispe Arango, C., & Calizaya Ramos, M. (2023). La conciencia ambiental desde la mirada del docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28, Edición Extraordinaria), 594–605.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1878>
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona. Ariel.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6, Modalidad secundaria*. SEP.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S0LPM.htm>
- Téllez, M. L., & Ayala, J. F. (2021). Educación ambiental desde la práctica docente: una experiencia en el bachillerato técnico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e04), 1–12.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e04.3382>
- Trujillo, J. C., & Cruz, R. (2022). Sistematización de una experiencia didáctica con enfoque en valores ambientales en la educación media superior. *Ra Ximhai*, 18(2), 145–160.
<https://doi.org/10.35197/rx.18.02.2022.10.jt>

Necesidades de Capacitación de Docentes de Preescolar

Preschool Teacher Training Needs

Aida del Carmen Rios Zavala^{1*}, José René Tapia Martínez²

1Doctora en Ciencias de la Educación

aida.rios.zavala@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

ORCID: 0000-0001-6179-1705

2 Doctor en Educación

rene.tapia@camdurango.com

Centro de Actualización del Magisterio, Durango

ORCID: 0000-0001-7873-9954

Recepción: 19/06/2025

Aceptación: 19/11/2025

Publicación: 03/02/2026

Resumen

Un desafío que enfrenta el sistema educativo en todo México, es una necesaria actualización constante de todos docentes, sobre todo con el cambio que se ha dado en el seguimiento del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019), que ha traído una transformación la educación básica, este cambio ha despertado un interés muy particular entre las docentes de educación preescolar, buscando alternativas de actualización, por lo que para algunas instituciones formadoras de docentes, representa un compromiso el ofrecer dicha capacitación, evaluando en que aspectos es necesario fortalecer la práctica profesional.

En esta investigación se tiene como objetivo principal identificar qué áreas temáticas con mayor demanda en la actualización de docentes de nivel preescolar de la ciudad de Durango, Dgo., México, que permita el diseño de un curso de actualización por parte de una Institución formadora de docentes; el estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo y un diseño trasversal, integrando una revisión bibliográfica, se aplicó un cuestionario integrado por 22 ítems a una muestra de 30 docentes de preescolar en servicio.

Dentro de los principales resultados, se destaca, que los aspectos con mayor valor por los docentes en una capacitación es su aplicabilidad, que integre estrategias concretas que puedan ser implementadas en el aula de manera práctica; el área de mayor interés fue la planeación por proyectos con un 40%, seguido de metodologías innovadoras con un 23.3%; el campo formativo "Saberes y Pensamiento Científico" es el campo con mayor interés por atender con un 46.7%; el 53.3% de las docentes podrían dedicar hasta cuatro horas a la semana para su actualización en una modalidad mixta, como la mayoría sugiere, lo que hace necesario diseñar el curso como un programa flexible que considere la carga laboral que tienen las docentes.

Palabras clave:

Capacitación, formación básica, mejora de la educación, curso de formación.

Abstract

A challenge faced by the educational system throughout Mexico is a need for constant updating of all teachers, especially with the change that has occurred in the monitoring of the New Mexican School model (NEM, 2019), which has brought a transformation of basic education, this change has aroused a very particular interest among preschool teachers, looking for alternatives for updating, so for some teacher training institutions, it represents a commitment to offer such training, evaluating in which aspects it is necessary to strengthen professional practice.

The main objective of this research is to identify which thematic areas with the greatest demand in the updating of preschool level teachers in the city of Durango, Dgo., Mexico, which allows the design of a refresher course by a teacher training institution; The study was developed with a quantitative approach and a cross-sectional design, integrating a bibliographic review, a questionnaire consisting of 22 items was applied to a sample of 30 in-service preschool teachers.

Among the main results, it is highlighted that the aspects with the greatest value for teachers in a training is its applicability, which integrates concrete strategies that can be implemented in the classroom in a practical way; The area of greatest interest was project planning with 40%, followed by innovative methodologies with 23.3%; the training field "Knowledge and Scientific Thinking" is the field with the greatest interest to attend with 46.7%; 53.3% of teachers could dedicate up to four hours a week to their updating in a

mixed modality, as most suggest, which makes it necessary to design the course as a flexible program that considers the workload that teachers have.

Keywords:

Training, basic training, educational improvement, training course.

Introducción

Una necesidad importante en la educación, es la formación continua, ya que responde a los desafíos y a las exigencias actuales que enfrentan las docentes de todos los niveles educativos, de manera específica, en educación básica, para una mejor calidad en su propio desempeño y por otro lado su convicción de participar tanto en la promoción horizontal, como vertical que le permita acceder a un mayor salario, que conlleve una mejor calidad de vida.

Para que la educación pueda ser equitativa y de calidad, es necesaria una adecuada formación de los docentes, además de la disposición para perfeccionar sus propias prácticas de manera innovadora, así que, en la mejorar de la educación, es indispensable que se cuente con docentes competentes motivados (Sacristán, 2010).

Se define “formación continua” como la participación de los docentes en diversas formas de actualización desarrolladas y propuestas por una autoridad educativa o instituciones formadoras de docentes, apegadas a la normatividad vigente, como diplomados, cursos, talleres para su capacitación (Faria y Peralta, 2016).

En ese sentido, Vigil et al. (2021) mencionan que una formación continua para docentes en servicio, presenta una importante prioridad ya que los docentes tienen como principal responsabilidad la formación de individuos, por tal razón, su preocupación por la formación continua se hace relevante en los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe como un aspecto principal para elevar la calidad educativa (UNESCO, 2019).

Por lo anterior, esta investigación es fundamental para poder determinar qué necesidades de actualización continua presentan actualmente docentes en servicio, en específico desempeñándose en la educación preescolar, cuyo propósito es poder diseñar un curso de capacitación desde una institución formadora de docentes.

Dentro de los retos principales de todo docente, son considerar las vicisitudes de las políticas educativas, que apenas se están implementando con los programas de estudio, cuando ya cambia a otro nuevo, como es el caso de la NEM (2019).

La expectativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por integrar a las Instituciones de Educación Superior (IES) como responsables de asegurar el acceso necesario en los servicios académicos de calidad para que se puedan cumplir, “dado el perfil especializado en el conocimiento del profesorado universitario, el eje de la formación sería, sin duda, la actualización en los conocimientos disciplinarios y la modalidad formativa más común podrían ser los cursos” (Cordero, et al., 2011, p. 245).

Uno de los objetivos principales en las IES, se encuentra el “diseño curricular”, que para fines del presente artículo se centra en realizar un diagnóstico que permita detectar las necesidades de capacitación para docentes en servicio de educación preescolar.

La SEP (2022) establece que dentro de las disposiciones de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) es proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior en las escuelas normales, que tienen la facultad de brindar programas para la formación continua y de posgrados para que docentes en servicio puedan actualizarse en diversas áreas del conocimiento, desde un enfoque de capacidades, donde la formación docente llegue a transformar la educación para contribuir al desarrollo humano integral, por medio de los procesos formativos. En ese sentido “la flexibilidad curricular en las escuelas normales responde a una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto global que recupera la especificidad contextual, regional, nacional e internacional” (SEP, 2022, p.5).

Esta flexibilidad, ha permitido que docentes de todas las escuelas normales tengan la libertad de diseñar los diferentes cursos de acuerdo a las propias características y necesidades estatales e institucionales, participando en el codiseño de los planes y programas de estudio de manera colaborativa con otros profesionales de la educación y especialistas en diversas áreas y trayectos formativos.

El diseño curricular se define como un aspecto del currículum para enmarcar una metodología, con acciones, resultado de un diagnóstico, la modelación, la estructuración, y la organización de proyectos curriculares; es un método que permite explicar de qué

manera desarrollar el currículum, es acción en el sentido de ser un aspecto para elaborar y también es un resultado ya que de este proceso se desprenden documentos que integran el concepto y la metodología para desarrollarlos y evaluarlos (Fernández, 2017).

Díaz Barriga (2005) hace referencia a la “puesta en práctica del diseño curricular” que integra el plano didáctico, con procesos en la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de la perspectiva en los saberes, contenidos para la enseñanza, metodologías y secuencias de acciones.

Ante un escenario complejo, los docentes se conducen con un saber centrado en su experiencia dentro del aula, orientados por las prácticas habituales, cuestionándose el cómo, más que el para o el porqué del desarrollo del currículum, ajustarse a las horas lectivas para el aprendizaje, por lo que prestan mayor atención a las prioridades educativas (Delgado, 2023).

Sacristán (2010) menciona que la formación docente debe ser un medio para la mejora educativa, donde la motivación del profesorado por enseñar, no debe depender del aumento de su salario, sino del compromiso personal emanado por la docencia.

La principal motivación para brindar una mejor educación a los alumnos, en la mayoría de los profesores, es la pasión que tienen por la docencia, desde el momento que decide formarse como profesionales de la educación y después por el compromiso y responsabilidad que adquiere por continuar con su preparación ya sea a través de cursos acordes a sus necesidades o a manera de profesionalización con programas de posgrado. Pero también, el contar con una actualización de conocimientos, les permite a la vez obtener una mayor puntuación al momento de participar en exámenes de promoción.

Dentro de las principales atribuciones de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM, 2024, como se citó en SEP, 2024), párrafo VII, son el establecer las normas para llevar a cabo los procesos en la selección de la admisión, promoción y reconocimiento, donde se consideran los contextos, se brinda el servicio de educación y se toma en cuenta la valoración con respecto a los conocimientos, aptitudes y experiencias de los docentes.

El acuerdo que integra las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica, cuyo objetivo se encuentra integrado en el Artículo 1º. establece el reglamento con el que se desarrolla el proceso para la promoción

en educación básica para el año 2025, con el propósito de revalorizar a los docentes respetando sus derechos como profesionales de la educación, se establece en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SEP, 2024).

En la revisión de algunos antecedentes de investigaciones muestran que la capacitación docente presenta diversos desafíos que van más allá de solo una actualización metodológica. Cano Quintero y Ordoñez (2021) destacan la necesidad de desarrollar competencias investigativas en los docentes en servicio, que muchas veces se ve delimitado por preocupaciones de los maestros en el uso de la tecnología; que, de igual manera, este problema lo plantean Vezub y Cordero Arroyo (2022), haciendo énfasis en las deficiencias institucionales en cuanto a infraestructura tecnológica y conectividad que limitan las posibilidades de capacitación docente. El IPE-UNESCO (2023) hace referencia la necesidad apremiante de actualizar a los docentes para atender contextos de rezago educativo y necesidades de manejo de emociones en los estudiantes. La experiencia del Ministerio de Educación de Perú (2024) en su programa de formación permanente que está orientado al desarrollo del pensamiento crítico, es sin duda un modelo que puede ser replicable en otros lugares y que valdría la pena revisarlo y analizarlo.

Chaviano Rodríguez et al. (2024) sostienen que más del 50% de 48 docentes mexicanos necesitan una formación continua en uso de herramientas digitales, educación socioemocional y estrategias didácticas; por otro lado, Padilla Contreras y Alcocer Vázquez (2023) hacen referencia a la necesidad de actualización en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y trabajo colaborativo, lo que evidencia brechas de formación y actualización en los docentes.

A ese respecto surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles serán las áreas temáticas con mayor demanda en la actualización docente en nivel preescolar, para el diseño de un curso de capacitación?

El objetivo general es identificar las áreas temáticas con mayor demanda en la actualización docente, para el codiseño de un curso de actualización enfocado en las educadoras de nivel preescolar.

Metodología

En la investigación se siguió un enfoque cuantitativo, ya que esta genera conocimiento con base a datos que permite la toma de decisiones de manera razonable, este proceso permite la resolución de inquietudes partiendo del análisis de datos, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2020); se empleó un diseño de investigación participativa, lo que permitió involucrar activamente a las docentes del nivel de preescolar para el proceso en la recolección de la información de las necesidades formativas (Kemmis y McTaggart, 2005).

Asimismo, se realizó una investigación bibliográfica, que permitió contextualizar y fundamentar los hallazgos con estudios previos sobre formación docente, metodologías innovadoras y desarrollo profesional en el ámbito educativo (Marcelo, 1994).

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2020), la investigación se desarrolló con un diseño transversal, ya que solo se aplicó en un periodo específico (enero 2025).

La población de la zona escolar, son docentes pertenecientes a diversas instituciones de educación preescolar en la capital del Estado de Durango.

Se realizó la investigación con una muestra de 30 docentes, quienes contestaron el formulario, siendo en su totalidad mujeres, en un rango de edad de 20 a 50 años, con una edad promedio de 35 años, con diferentes funciones dentro de las instituciones, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Función en que se Desempeñan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1o. preescolar	6	20.0	20.0	20.0
	2o. preescolar	9	30.0	30.0	50.0
	3o. preescolar	13	43.3	43.3	93.3
	Directivo	1	3.3	3.3	96.7
	Personal de apoyo	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

En la selección de participantes de estudio, se empleó un muestreo intencional o criterial, en el cual se seleccionaron docentes que cumplieran con características específicas relacionadas con el objeto de estudio (Patton, 2014). Se buscó obtener

información de profesionales con experiencia en la enseñanza, asegurando diversidad en términos de edad, años de servicio y nivel educativo.

Los participantes fueron contactados a través de invitaciones enviadas a diversas instituciones educativas y con un formulario de google forms, cuya participación fue voluntaria. Se garantizó la confidencialidad de sus datos y se obtuvo su consentimiento informado para el uso de la información proporcionada en el estudio (Flick, 2022).

Criterios de inclusión

- Docentes en ejercicio activo en instituciones de educación preescolar.
- Experiencia mínima de un año en la enseñanza.
- Interés en la capacitación y formación docente.
- Disposición para responder los instrumentos que permitieron la recolección de datos y participar en las reflexiones de la investigación.

Se diseñó un cuestionario de (22) ítems que permitieron la recuperación de datos con preguntas abiertas y cerradas para obtener información sobre la percepción que tienen las educadoras en relación con la capacitación, sus limitaciones y necesidades formativas. La estructuración del cuestionario siguió las recomendaciones de Hernández y Mendoza (2020), para garantizar validez y fiabilidad en los resultados.

Así mismo para el análisis bibliográfico se desarrolló la revisión documental de investigaciones previas sobre formación docente, metodologías innovadoras y modelos de capacitación. Se consideraron investigaciones como las de Marcelo (1994), donde se analiza el impacto de la formación docente para la mejora de la práctica de la educación, y Fullan (2015), quien enfatiza la importancia de la actualización docente para la transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las consideraciones éticas se garantiza la confidencialidad de datos que son proporcionados por participantes en el estudio, asegurando el anonimato para la presentación de resultados. Se respetaron los principios éticos de la investigación cualitativa, promoviendo la participación voluntaria y confidencial de todos los sujetos involucrados (Flick, 2022).

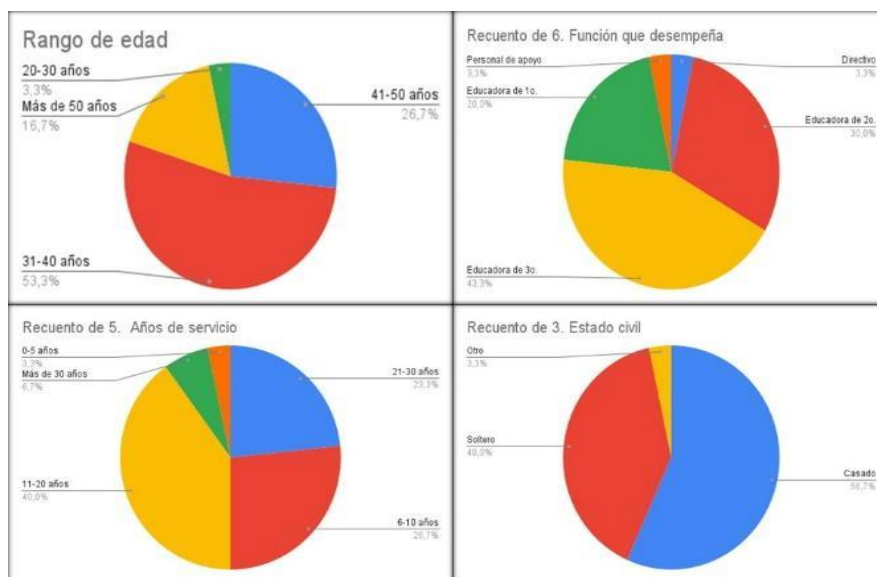
Resultados

En seguida, se describen los resultados que se obtuvieron de las encuestas que se aplicaron a los participantes, esto permitió desarrollar el análisis de datos de cada categoría, se llevó a cabo el registro de los datos que se obtuvieron para después integrarlos en tablas y gráficas en Excel, con la finalidad de hacer más visual los mismos.

Con respecto a la edad y la experiencia, la mayor parte de los docentes se ubican en un rango de edad de 31-40 años (53.3%) y tienen entre 6 y 20 años de experiencia (63.3%). Esto sugiere una base sólida de experiencia profesional, lo que puede influir en las preferencias por métodos de capacitación más innovadores o avanzados. Por otro lado, predominan las docentes casadas (56.7%), lo que puede incidir en su disponibilidad de tiempo para actividades de capacitación fuera del horario laboral. Donde un 60% cuenta con licenciatura, mientras que el 33.3% tiene maestría y el 6.7% doctorado. Esto indica que un alto porcentaje posee formación avanzada, lo que podría orientar la capacitación hacia contenidos especializados o de mayor profundidad; como se presenta en la figura 1.

Figura 1

Variables Sociodemográficas: Edad, Años de Servicio, Estado Civil y Función.



Uno de los aspectos más valorados por los docentes en una capacitación es su aplicabilidad; sin embargo, muchos programas de formación no ofrecen estrategias concretas que puedan ser implementadas en el aula. En la tabla 2 se puede observar como las áreas de mayor interés son la planeación por proyectos (40%) y metodologías

innovadoras (23.3%). Sin embargo, temas como la educación socioemocional (3.3%) y la evaluación formativa (6.7%) tienen una menor demanda, lo que podría representar áreas de oportunidad para reforzar.

Tabla 2
Áreas de Interés en Actualización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tecnología educativa	5	16.7	16.7	16.7
	Metodologías innovadoras	7	23.3	23.3	40.0
	Evaluación formativa	2	6.7	6.7	46.7
	Planeación por proyectos	12	40.0	40.0	86.7
	Atención a la diversidad	3	10.0	10.0	96.7
	Educación socioemocional	1	3.3	3.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

El modelo de la NEM (2019), que es el enfoque actual del sistema educativo mexicano, con respecto a la capacitación sobre los campos formativos: "Saberes y Pensamiento Científico" es el campo con mayor interés (46.7%), seguido por "Ética, Naturaleza y Sociedades" (23.3%). Este enfoque refleja una tendencia hacia la actualización en áreas que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión ética, como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3
Áreas de Interés en los Campos Formativos de la NEM (2019)

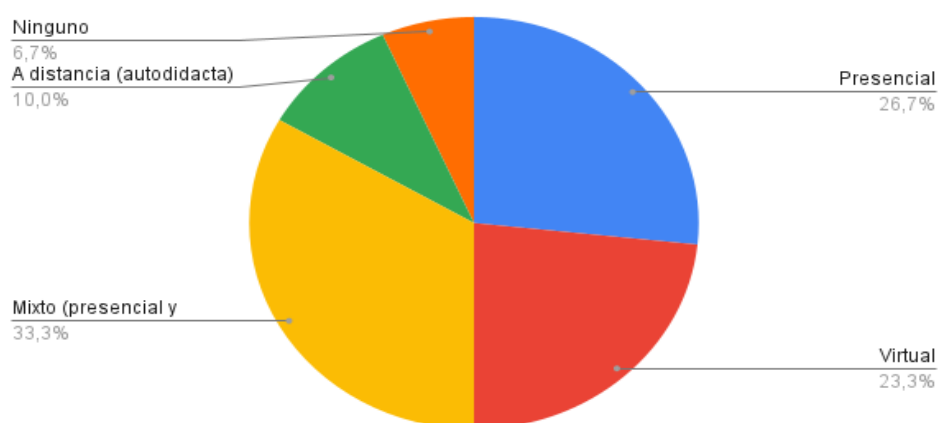
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lenguajes y Saberes	4	13.3	13.3	13.3
	Saberes y Pensamiento Científico	14	46.7	46.7	60.0
	Ética, Naturaleza y Sociedades	7	23.3	23.3	83.3
	De lo Humano y lo Comunitario	5	16.7	16.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

En lo que se refiere al tiempo que podrían dedicar a la capacitación, más de la mitad de los docentes (53.3%) podrían dedicar hasta cuatro horas semanales a la

capacitación, lo que indica una disposición considerable para el desarrollo profesional, de tal manera que podría estar relacionado con su carga laboral, compromisos personales y administrativos. Esto sugiere que los programas de formación deben diseñarse de manera flexible para ajustarse a la disponibilidad de los docentes, siendo la modalidad mixta (presencial y virtual) es la más popular (33.3%), lo que resalta la necesidad de flexibilidad en las opciones de capacitación. Esto sugiere la necesidad de diseñar programas accesibles y comunicados efectivamente como es presentado en la figura 2.

Figura 2

Modalidad Preferida en la Capacitación



Por último, con respecto a las características que las docentes valoran más al momento de actualizar mediante un curso, la aplicabilidad es altamente valorada (36.7%), seguida por la retroalimentación (20%). Esto subraya la preferencia por capacitaciones prácticas y con interacción directa, buscando mejorar su práctica docente, lo que enfatiza la intención de aplicar el conocimiento adquirido para mejorar el proceso en la enseñanza y el aprendizaje, ver tabla 3.

Tabla 3

Características Valoradas en un Curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Interactividad	3	10.0	10.0	10.0
Retroalimentación	6	20.0	20.0	30.0
Aplicabilidad	11	36.7	36.7	66.7
Válidos Tema relevante	4	13.3	13.3	80.0
Evaluación	2	6.7	6.7	86.7
Aporte de herramientas	4	13.3	13.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Discusión

La comparación con investigaciones previas permite reafirmar que los principales retos en la capacitación docente son las limitaciones de tiempo, la escasa información y la necesaria aplicabilidad en los cursos. Al mismo tiempo, los hallazgos revelan que los docentes están interesados en metodologías innovadoras, pero que algunas áreas clave, como la educación socioemocional y la evaluación formativa, aún requieren mayor sensibilización y promoción.

Uno de los principales hallazgos en la investigación, es la falta de tiempo (56.7%) es la principal limitante de que los docentes puedan acceder llevar a cabo su actualización. Esta barrera ha sido ampliamente documentada en estudios previos. Por ejemplo, Marcelo (1994) señala que la carga laboral y las responsabilidades administrativas reducen significativamente la disponibilidad de los docentes para la capacitación, lo que limita su actualización profesional; en un sentido similar, Vaillant (2019) enfatiza que la rigidez de los horarios y la falta de incentivos institucionales dificultan que los docentes puedan participar en programas de formación.

De igual manera, Vezub y Cordero Arroyo (2022), evidencian que las condiciones institucionales, como la falta de equipo tecnológico, conectividad e infraestructura, representan obstáculos adicionales para una adecuada actualización de los docentes; que de acuerdo con Padilla Contreras y Alcocer Vázquez (2023) identificaron que los docentes requieren de una constante actualización en el desarrollo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y el trabajo colaborativo entre docentes, que de igual manera, coincide con los hallazgos de Cano Quintero y Ordoñez (2021), quienes destacan la necesidad de desarrollar competencias de investigación reconociendo su preocupación en el uso de la tecnología en diversas áreas.

Otro factor constante en diferentes investigaciones es la escasa e información de los cursos de capacitación (26.7%). En un estudio sobre formación docente en América Latina, Braslavsky (2006) encontró que muchos educadores desconocen la existencia de programas de actualización, ya sea por deficiencias en la comunicación institucional o por falta de difusión en espacios accesibles, esta situación resalta la importancia de que los canales de comunicación sean mejorados y ofrecer sistemas centralizados donde los docentes puedan acceder fácilmente a información sobre cursos y talleres.

Asimismo, aunque en menor medida, la falta de recursos económicos (10%) sigue representando una barrera para algunos docentes, especialmente aquellos que trabajan en zonas rurales o en contextos de bajos ingresos. Al respecto, Darling (2017) sugiere que los programas de capacitación deben ser gratuitos o estar subsidiados por el sistema educativo para garantizar su accesibilidad.

Los principales resultados de la investigación indican que los docentes tienen un alto interés en la planeación por proyectos (40%) y las metodologías innovadoras (23.3%), lo que coincide con las tendencias actuales en formación docente. Según Fullan (2012), los modelos de enseñanza basados en proyectos fomentan un aprendizaje significativo y mejoran la autonomía del estudiante, razón por la cual muchos docentes buscan formarse en este enfoque; sin embargo, se identificaron áreas con menor demanda, como la educación socioemocional (3.3%) y la evaluación formativa (6.7%); esta baja demanda puede deberse a una percepción errónea de que estas áreas no son prioritarias o a la falta de una cultura de evaluación más integral dentro de las instituciones educativas. Dichos resultados se contraponen con los hallazgos de Chaviano Rodríguez et al. (2024), quienes identificaron que más del 50% de los docentes requieren cursos de formación continua, destacando: educación socioemocional y estrategias didácticas.

Estudios como el de Zabalza (2003) sugieren que la educación socioemocional es relevante en el desarrollo integral del estudiante, además de que su implementación en las aulas mejora el clima escolar y la gestión del comportamiento. Por otro lado, Black y Wiliam (2010) destacan que la evaluación formativa es necesaria para mejorar el aprendizaje, ya que se puede ajustar en tiempo real a la enseñanza.

En cuanto a la modalidad de formación, los datos muestran que el 33.3% de los docentes prefiere un modelo mixto (presencial y virtual), lo que coincide con las tendencias actuales en educación continua. Según Salinas (2008), esta combinación en la enseñanza virtual y presencial permite mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje, lo que mejora la participación de los docentes. Además, los docentes valoran particularmente la aplicabilidad de los cursos (36.7%) y la retroalimentación (20%), lo que sugiere que buscan formación con impacto directo en su práctica diaria. Al respecto, Guskey (2002) sostiene que la capacitación docente solo genera cambios efectivos en el aula cuando los participantes pueden aplicar de inmediato los conocimientos adquiridos y recibir seguimiento en su implementación.

Conclusiones

La presente investigación sobre las necesidades de actualización en docente de educación preescolar, permite destacar hallazgos relevantes para desarrollar Modelo de la NEM. La investigación planteó inicialmente identificar las áreas de interés con mayor demanda para la actualización de las docentes, con el objetivo de poder realizar el diseño de un curso de actualización para docentes en servicio.

Estos resultados confirman la hipótesis expuesta de que existen áreas de oportunidad de mayor interés para fortalecer por parte de las docentes, donde se destaca la planeación por proyectos como prioritaria, sin dejar de lado el retomar las metodologías innovadoras y el uso de la tecnología; se destaca su preocupación por poner atención en el campo formativo "Saberes y Pensamiento Científico" lo que sugiere el implementar más actividades enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico y la experimentación con los niños de preescolar.

Por otro lado, se revelan las limitaciones de tiempo con que cuentan las docentes, por diversas circunstancias, de igual manera, la escasa información de oportunidades de capacitación. Estos hallazgos justifican la necesidad de diseñar programas flexibles, con modalidades mixtas.

El estudio permitió identificar la "aplicabilidad" en el curso como el aspecto más valorado por las docentes, seguido por la retroalimentación, lo que refleja la necesidad de innovar en la forma en que los cursos actualmente son impartidos, dando prioridad a la teoría, lo que hace necesario considerar que el diseño del curso sea más práctico para que tenga un impacto directo en las aulas.

La relevancia de la investigación se enfoca en reconocer la experiencia y necesidades específicas que tienen las docentes en servicio, considerando desde el diseño curricular, ofreciendo directrices concretas a las demandas que plantea la NEM en la mejora de las prácticas en educación.

En acuerdo con Sacristán (2010), que menciona que el interés por la capacitación docente debe partir del compromiso hacia la docencia y su motivación por enseñar, hace necesario repensar en las formas de implementar cursos de actualización que despierten un interés intrínseco por mejorar la función docente.

En ese sentido, como análisis general se destacan las siguientes recomendaciones, las cuales podrían servir como base para diseñar programas de desarrollo profesional para responder de una manera precisa a las preferencias y necesidades de los docentes: diseñar una capacitación flexible que permita implementar modalidades mixtas o virtuales que se ajusten a las limitaciones de tiempo y disponibilidad; integrar metodologías innovadoras que permitan fortalecer programas en planeación por proyectos y metodologías activas; promover la educación socioemocional, con el fin de incentivar la importancia del manejo de emociones; mejorar la comunicación, para facilitar el acceso a información sobre oportunidades de capacitación; ofertar cursos dinámicos, asegurando que integre herramientas prácticas para reforzar su aplicación en los contenidos.

Referencias

- Black, P., y Wiliam, D. (2010). Dentro de la caja negra: Elevando los estándares a través de la evaluación en el aula. *Phi delta kappan*, 92 (1), 81-90. <https://www.calameo.com/books/005715836ab29ff23d26c>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140206.pdf>
- Cano Quintero, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Chaviano Rodríguez, N. R., Soca Cabrera, J. R., & Revilla Chaviano, A. (2024). La formación permanente del profesorado de educación media superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1973>
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXIII, pp. 239-249. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500020&script=sci_abstract
- Creswell, J. W. y Creswell, J.D. (2017). *Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos*. Publicaciones de Sage.

https://drive.google.com/file/d/1_r8XN8rJLPKqrgVRsmJ9TlPiXMYVgs3c/view

- Darling-Hammond, L. (2017). Desarrollo profesional docente eficaz. *Learning Policy Institute*. <https://ifdcvm-slu.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/Desarrollo-Profesional-Docente-Efectivo.pdf>
- Delgado, C. A. (2023). Retos de la formación de docentes en México. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelíneas*, 2(1), 40-53. <https://doi.org/10.56368/Entrelíneas214>
- Faria, A. R., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores ¿formación continua o formación postgraduada perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(2), 289–299. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Fernández, A. (2016). El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular. *Universidad Autónoma del estado de México*: http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf
- Flick, U. (2022). Introducción a la investigación cualitativa. <https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR.pdf>
- Fullan, M. (2015). *El nuevo significado del cambio educativo*. Teachers College Press. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Guskey, T. R. (2002). Desarrollo profesional y cambio docente. *Teachers and teaching*, 8 (3), 381-391. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6360139.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. <https://www.academia.edu/download/64591365/Metodolog%C3%ADvestigaci%C3%B3n.%20Rutas%20cuantitativa,%20cualitativa%20y%20mixta.pdf>

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (2023). Cinco soluciones que dan respuesta a los desafíos de la capacitación docente en América Latina. Observatorio del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/soluciones-capacitacion-docente/>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2007). Acción comunicativa y esfera pública. *Estrategias de investigación cualitativa*, 3, 271-330. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4410909>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Programa de Formación y Capacitación Permanente 2024. Sistema Integrado de Formación Docente en Servicio. <https://www.repositorioeducacion.com/2024/04/24/sifods-minedu-lanza-programa-de-formacion-y-capacitacion-permanente-2024-conoce-aqui-los-7-programas-especificos-y-los-beneficiarios/>
- Padilla Contreras, A. y Alcocer Vázquez, E. (2023). Formación continua de docentes de Media Superior en el área de lectoescritura. Una revisión sistemática. *Revista Innovaciones*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322023000100276&script=sci_abstract&tlng=es
- Patton, M. Q. (2014). *Métodos de investigación y evaluación cualitativos: integración de la teoría y la práctica*. Publicaciones Sage.
- Sacristán, J. G. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (68), 243-260. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276065.pdf>
- Salinas J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2524/innovacioneduc2008.pdf?sequence=1>
- SEP (2022). Anexo 1 Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

SEP (2024). Promoción horizontal EDUCACIÓN BÁSICA.

http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-20do_prom_horizontal.pdf

UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74504>

Vezub, L., y Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina: Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>

Vigil, L. M. F., Torres, S. Y. G., Huarcaya, R. E. C., Lozano, P. P., Enriquez, E. L. J., y Huayta-Franco, Y. J. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9(4).

https://www.researchgate.net/profile/Yolanda-Huayta-Franco-3/publication/356929388_Desafios_en_la_formacion_continua_docente_Una_revision_sistemica/links/622d0aa997401151d2158291/Desafios-en-la-formacion-continua-docente-Una-revision-sistemica.pdf

Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea ediciones.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=129126>

Percepciones y usos de la Inteligencia Artificial Generativa en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Geografía de la UAEMEX. Diagnóstico para el diseño de estrategias educativas emergentes

Perceptions and uses of Generative Artificial Intelligence among undergraduate students at the Faculty of Geography of UAEMEX. A diagnostic tool for the design of emerging educational strategies

Luis Eduardo Diaz Castro
Facultad de Geografía, UAEMéx.
zaidluis080896@gmail.com

Dr. Fernando Carreto Bernal
Facultad de Geografía, UAEMéx.
fcarretob@uaemex.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3423-668X>

Recepción: 20/01/2026

Aceptación: 02/02/2026

Publicación: 03/02/2026

Resumen

A lo largo del tiempo la educación superior ha tenido diferentes cambios y herramientas como la inteligencia artificial que surgen para transformar y mejorar el aprendizaje, ofreciendo nuevas oportunidades en disciplinas como la geografía, la goinformatica, la geología y logística donde nos ayuda a mejorar técnicas como la interpretación de datos geográficos y el análisis espacial. Sin embargo, en la

Facultad de Geografía de la UAEMEX, persiste una falta de comprensión sobre cómo los estudiantes implementan y perciben la IA en su formación profesional.

Para alcanzar este propósito, se diseñó un modelo teórico-metodológico que permitió interpretar las respuestas obtenidas mediante un cuestionario de 20 ítems, estructurado en cuatro dimensiones: accesibilidad, enseñanza-aprendizaje, habilidades metacognitivas y buenas prácticas. Se aplicó una muestra en los cuatro programas (Geografía, Geología, Recursos Hídricos, Geoinformática y Logística) que estén representados proporcionalmente.

Este estudio busca analizar las percepciones y el uso de la IA entre los estudiantes de las cuatro licenciaturas de la facultad, mediante un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos, incluyendo entrevistas, cuestionarios estructurados y grupos focales. Se pretende que los resultados revelen patrones en el conocimiento y uso de la IA entre las distintas licenciaturas, lo que permitirá diseñar estrategias pedagógicas para integrar eficazmente la IA en los planes de estudio. La investigación también aspira a contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan la alfabetización digital en IA dentro del campo profesional de la geografía, mejorando su competitividad en el mercado laboral y fortaleciendo las habilidades geoespaciales de los estudiantes.

Palabras clave: Inteligencia artificial (IA), Percepciones estudiantiles, Estrategias pedagógicas, Alfabetización digital, Habilidades geoespaciales.

Abstract

Over time, higher education has undergone various changes and the emergence of tools like artificial intelligence (AI) to transform and improve learning, offering new opportunities in disciplines such as geography, geoinformatics, geology, and logistics, where it helps us improve techniques like the interpretation of geographic data and spatial analysis. However, at the Faculty of Geography of the UAEMEX (Autonomous University of the State of Mexico), there is a persistent lack of

Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

Percepciones y usos de la Inteligencia Artificial en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Geografía de la UAEMEX. Diagnóstico para el diseño de estrategias educativas emergentes

understanding regarding how students implement and perceive AI in their professional training.

The central objective of this research was to conduct a diagnostic assessment of the perceptions and uses of artificial intelligence (AI) among students at the Faculty of Geography of the UAEMex, with the intention of proposing emerging educational strategies appropriate to the institutional context and the specific characteristics of its student community.

To achieve this objective, a theoretical-methodological model was designed to interpret the responses obtained through a 20-item questionnaire structured around four dimensions: accessibility, teaching and learning, metacognitive skills, and best practices. A sample was applied across the four programs (Geography, Geology, Water Resources, Geoinformatics, and Logistics), ensuring proportional representation.

This study aims to analyze the perceptions and use of AI among students in the four undergraduate programs of the faculty, using a mixed-methods approach that combines quantitative and qualitative methods, including interviews, structured questionnaires, and focus groups. The aim is for the results to reveal patterns in the knowledge and use of AI across different undergraduate programs, enabling the design of pedagogical strategies to effectively integrate AI into curricula. The research also seeks to contribute to the development of educational policies that promote digital literacy in AI within the professional field of geography, improving its competitiveness in the job market and strengthening students' geospatial skills.

Keywords: Artificial intelligence (AI), Student perceptions, Pedagogical strategies, Digital literacy, Geospatial skills.

Introducción

A partir de los últimos tres años, con la aparición de la OpenAI, se inicia también el desarrollo de diversos modelos de acceso abierto a la Inteligencia Artificial Generativa IAG, lo que significó un impacto significativo e irreversible en los diversos escenarios y niveles educativos en el mundo.

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) se ha posicionado como una de las tecnologías más influyentes y disruptivas en distintos ámbitos del conocimiento, generando transformaciones significativas en la vida cotidiana, en los procesos productivos y, de manera particular, en el campo educativo. La educación superior enfrenta hoy el reto de integrar estas innovaciones de manera crítica y responsable, con el objetivo de fortalecer las competencias de los estudiantes y responder a las exigencias de un mercado laboral cada vez más digitalizado y competitivo.

En este contexto, la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) constituye un espacio privilegiado para analizar las percepciones y los usos que los estudiantes de licenciatura hacen de la inteligencia artificial, dado que su formación académica está estrechamente vinculada con el manejo de datos, el análisis espacial y el desarrollo de habilidades geoespaciales. Comprender cómo los futuros profesionales en geografía interpretan, aplican y valoran la IA resulta fundamental para diseñar estrategias educativas emergentes que potencien sus aprendizajes y fortalezcan su preparación profesional.

La presente investigación se orienta, por tanto, a diagnosticar las percepciones y los usos de la IA entre los estudiantes de las distintas licenciaturas que conforman la Facultad de Geografía de la UAEMex. A partir de un enfoque mixto, que integra métodos cuantitativos y cualitativos, se busca identificar patrones de conocimiento, actitudes y prácticas asociadas al uso de esta tecnología, con el propósito de contribuir a una alfabetización digital crítica y a un fortalecimiento de las competencias profesionales en el ámbito geoespacial.

Finalmente, este trabajo pretende no solo ofrecer un panorama diagnóstico de la situación actual, sino también convertirse en un insumo para el desarrollo de políticas educativas que promuevan la integración ética, responsable y estratégica

Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

Percepciones y usos de la Inteligencia Artificial en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Geografía de la UAEMEX. Diagnóstico para el diseño de estrategias educativas emergentes

de la inteligencia artificial en la formación universitaria. De este modo, se busca apoyar a la Facultad de Geografía en la consolidación de una propuesta educativa innovadora y competitiva, en consonancia con los retos que plantea la sociedad del conocimiento y la transformación digital contemporánea.

Metodología

La presente investigación se sustenta en un marco teórico–metodológico estructurado a partir de cuatro fundamentos conceptuales. De acuerdo con Carreto y Carreto, 2025. cada uno de ellos da soporte al diseño del instrumento de recolección de datos y a la interpretación de los resultados: (1) la teoría del conectivismo, que orienta el análisis sobre la pertinencia en la accesibilidad a la información; (2) el paradigma de la educación 4.0, que permite valorar la incidencia de la IAG en los procesos de enseñanza–aprendizaje; (3) la teoría de la cognición distribuida, que ayuda a comprender su relación con el desarrollo de habilidades metacognitivas; y (4) los principios de la integridad académica, que fundamentan la reflexión sobre las buenas prácticas en el uso responsable de estas tecnologías.

La teoría del conectivismo y la accesibilidad a la información

La teoría del conectivismo fue propuesta por George Siemens (2004) y consolidada posteriormente con las contribuciones de Stephen Downes (2012). Se define como una teoría del aprendizaje propia de la era digital, que responde a las limitaciones de los enfoques tradicionales (conductismo, cognitivismo y constructivismo) frente a un contexto caracterizado por la globalización del conocimiento y la proliferación de tecnologías digitales.

La educación 4.0 y la transformación del proceso enseñanza–aprendizaje

El concepto de educación 4.0 se enmarca en la Cuarta Revolución Industrial, caracterizada por la convergencia de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la robótica y la analítica de datos (Schwab, 2016). Este paradigma plantea un modelo de formación flexible, personalizado y centrado en el estudiante, que busca preparar a los futuros profesionales para desenvolverse en un entorno laboral complejo y altamente digitalizado.

La teoría de la cognición distribuida y el desarrollo de habilidades metacognitivas

La teoría de la cognición distribuida, desarrollada por Hutchins (1995), sostiene que los procesos cognitivos no se restringen a la mente individual, sino que se extienden a través de los artefactos, las herramientas y los contextos sociales en los que se producen. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un fenómeno colectivo que se construye mediante la interacción entre personas y sistemas tecnológicos.

En relación a la clasificación de los métodos mixtos de Hernández et al (2014). El diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos.

Principios de la integridad académica y las buenas prácticas en el uso de la IAG

Se basa en los principios de la integridad académica, entendida como un conjunto de valores y prácticas que buscan garantizar la honestidad, la responsabilidad y la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (International Center for Academic Integrity [ICAI], 2014).

Diseño del Instrumento

Se diseñó un cuestionario compuesto por 20 ítems organizados en cuatro dimensiones: la primera dimensión incluye tres ítems, la segunda siete, la tercera seis y la cuarta cuatro ítems. La escala de respuesta seleccionada fue de tipo Likert con cuatro opciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, y en desacuerdo, siguiendo la recomendación de Canales (2006) sobre el número adecuado de categorías de respuesta.

Se aplicó una muestra en los cuatro programas (Geografía, Geoinformática, Geología y Logística) que estén representados proporcionalmente. El tamaño de la muestra será de al menos 304 estudiantes, 132 alumnos de Geografía, 61 de Geoinformática, 66 de geología y 45 de logística, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Confiabilidad del instrumento

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Según Hernández et al. (1996), la confiabilidad se refiere a la capacidad del instrumento para producir resultados consistentes en aplicaciones repetidas. El análisis estadístico arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.955, lo que indica una confiabilidad muy alta, respaldando la consistencia interna de los ítems seleccionados.

El análisis de la confiabilidad se llevó a cabo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual proporciona valores entre 0 y 1. La interpretación del valor obtenido se realizó según la escala establecida por los autores de referencia, donde un coeficiente superior a 0.9 representa una confiabilidad excelente.

Tabla 1. coeficiente Alfa

Alfa de Cronbach	No de elementos
.955	20

Tabla 2. Proporción d valores

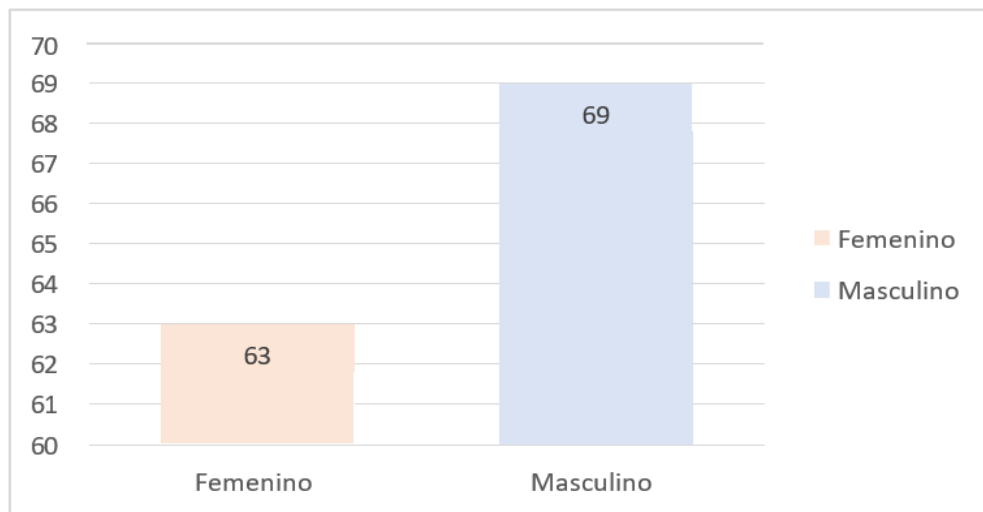
0.81 a 1.00	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

Resultados

La aplicación del instrumento en los estudiantes de la licenciatura en Geografía; Geoinformática, Geología y Logística. se describe el uso de las pruebas estadísticas utilizadas para el análisis de los mismos

Geografía

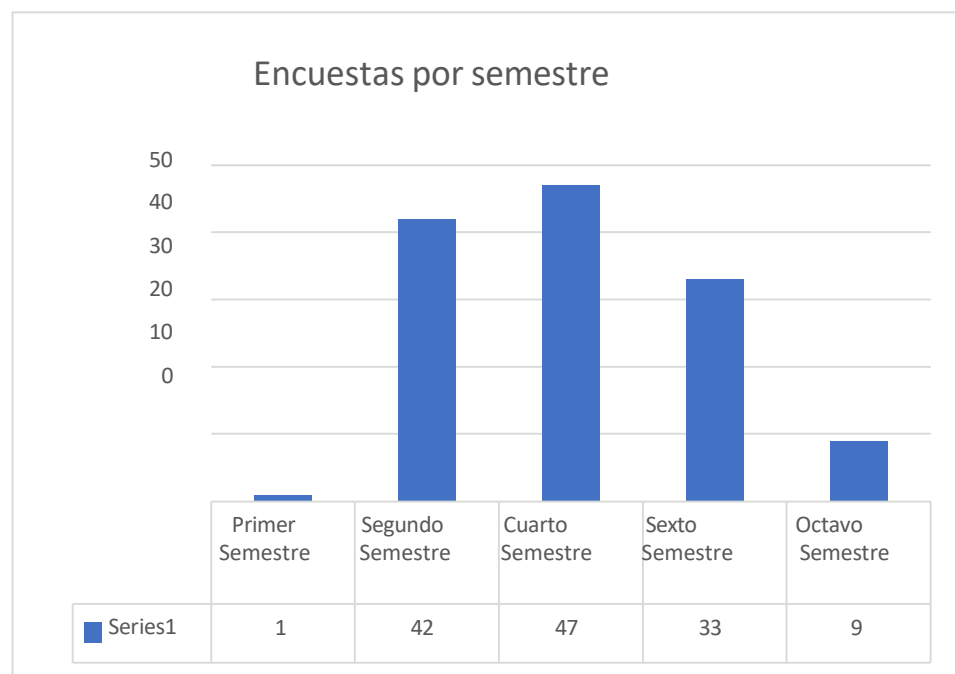
Figura 1. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

La respuesta refleja una paridad de género, lo que permite una interpretación incluyente en las respuestas sobre el uso de la IAG en su formación académica.

Figura 2. Número de instrumentos aplicados por semestre



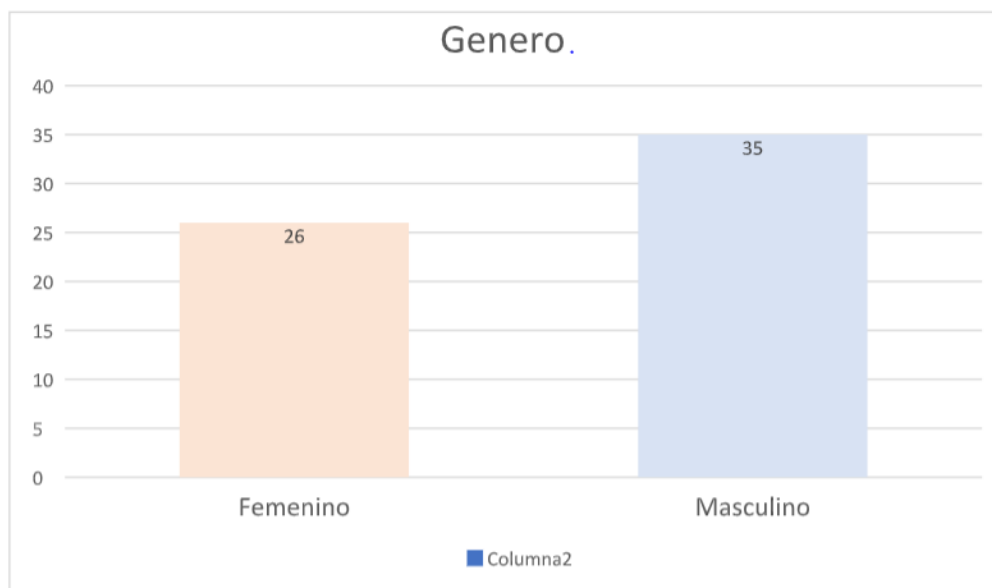
Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

Percepciones y usos de la Inteligencia Artificial en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Geografía de la UAEMEX. Diagnóstico para el diseño de estrategias educativas emergentes

Geoinformática

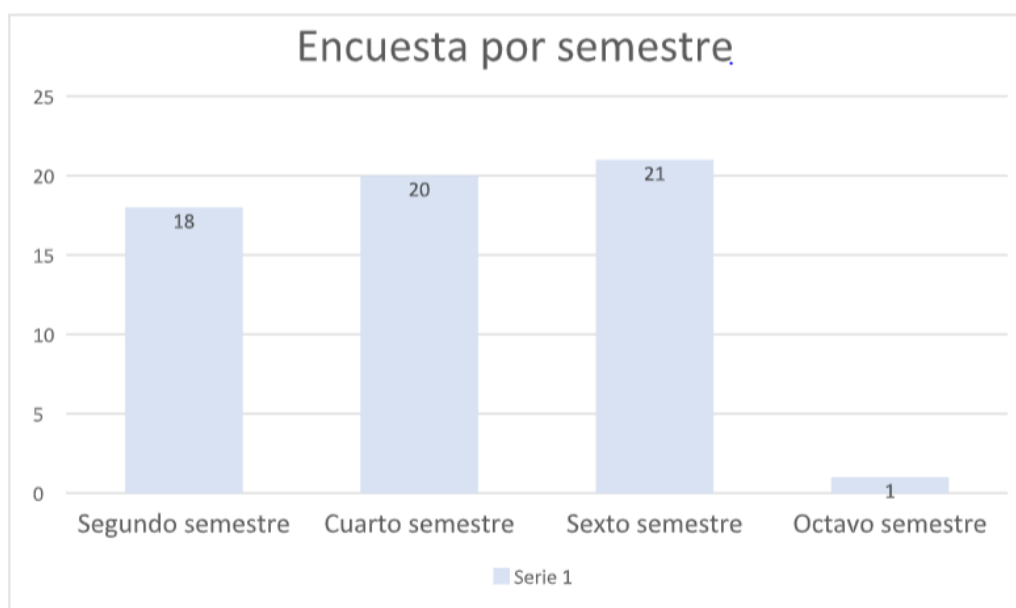
Figura 3. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

El eje vertical indica la cantidad de personas (escala aproximada de 0 a 40). Visualmente, la barra masculina es más alta, lo que indica mayor participación de hombres.

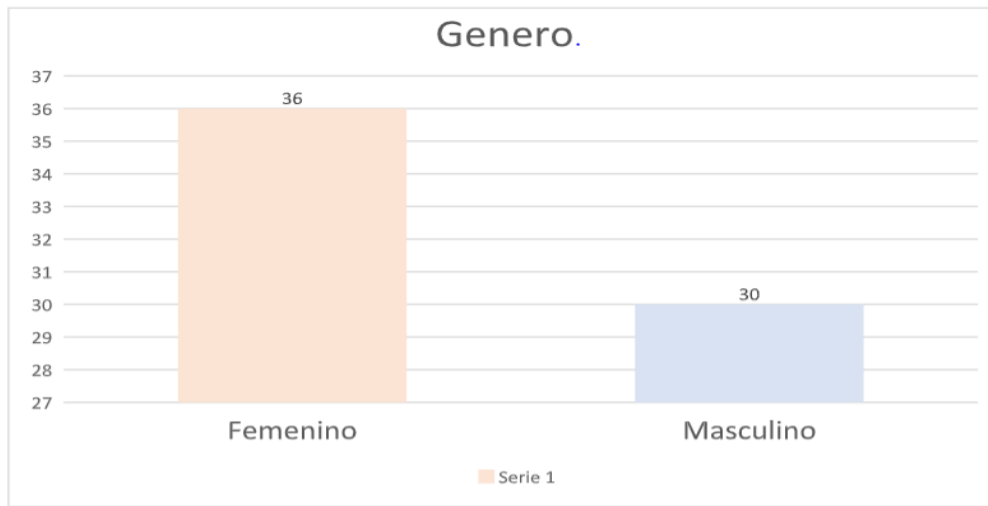
Figura 4. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Geología

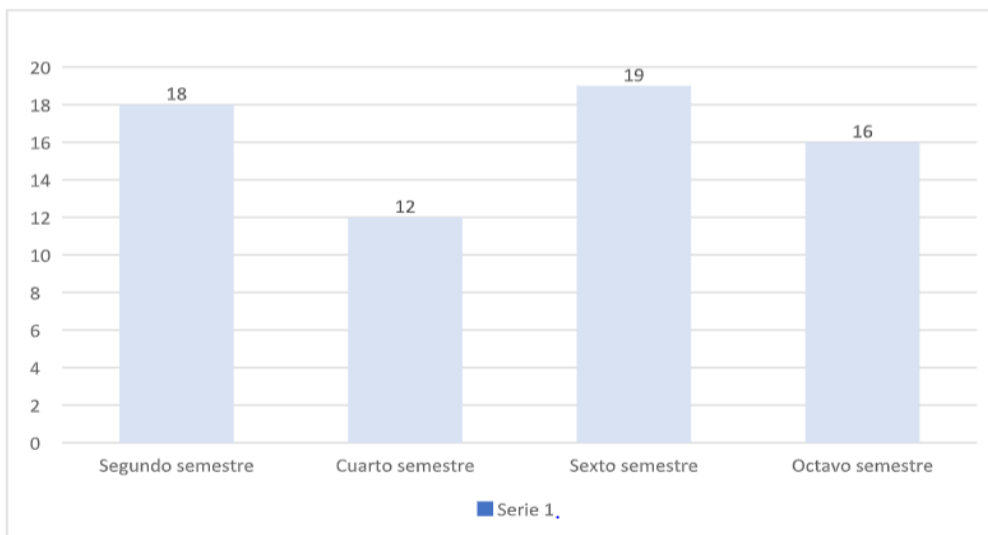
Figura 5. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

El eje vertical indica la cantidad de personas. Visualmente, la barra rosa es más alta, lo que indica mayor participación de las mujeres.

Figura 6. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

El sexto semestre concentra la mayor cantidad de participantes (19), seguido del segundo semestre (18). En contraste, el cuarto semestre presenta la menor participación (12). El octavo semestre mantiene una participación intermedia con

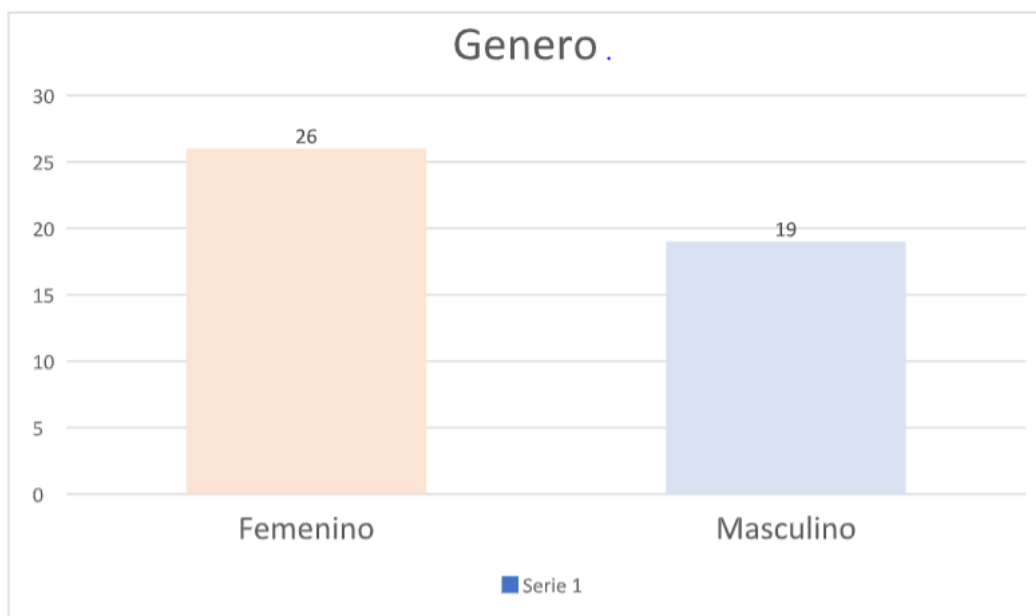
Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

16 estudiantes.

En total muestra una distribución relativamente equilibrada entre los distintos semestres, con ligera predominancia de los semestres intermedios.

Logística

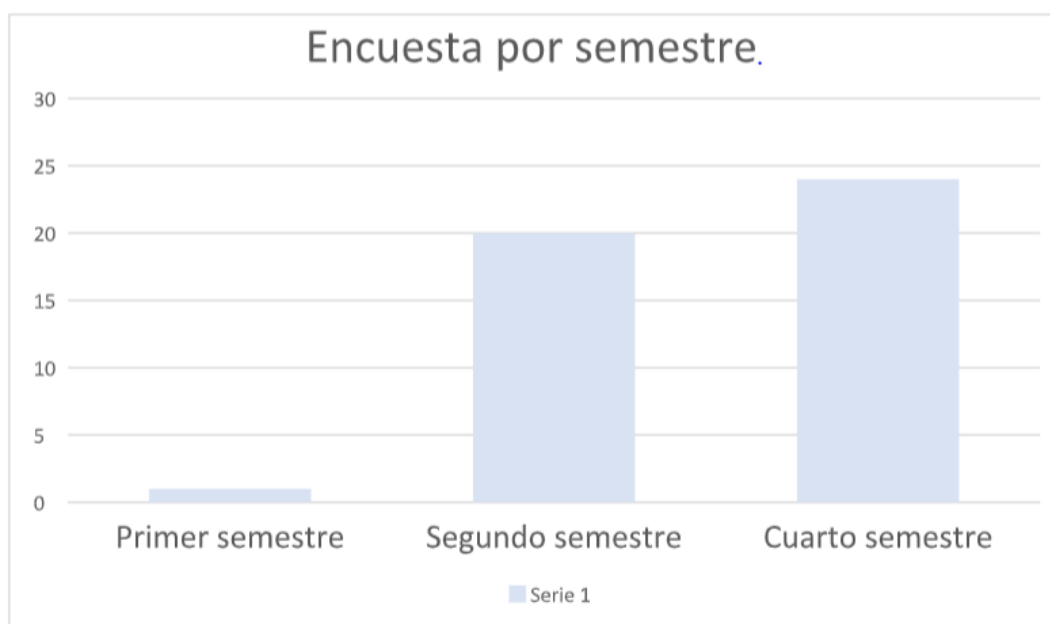
Figura 7. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

El eje vertical indica la cantidad de personas. Visualmente, la barra rosa es más alta, lo que indica mayor participación de las mujeres.

Figura 8. Número estudiantes participantes por genero



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

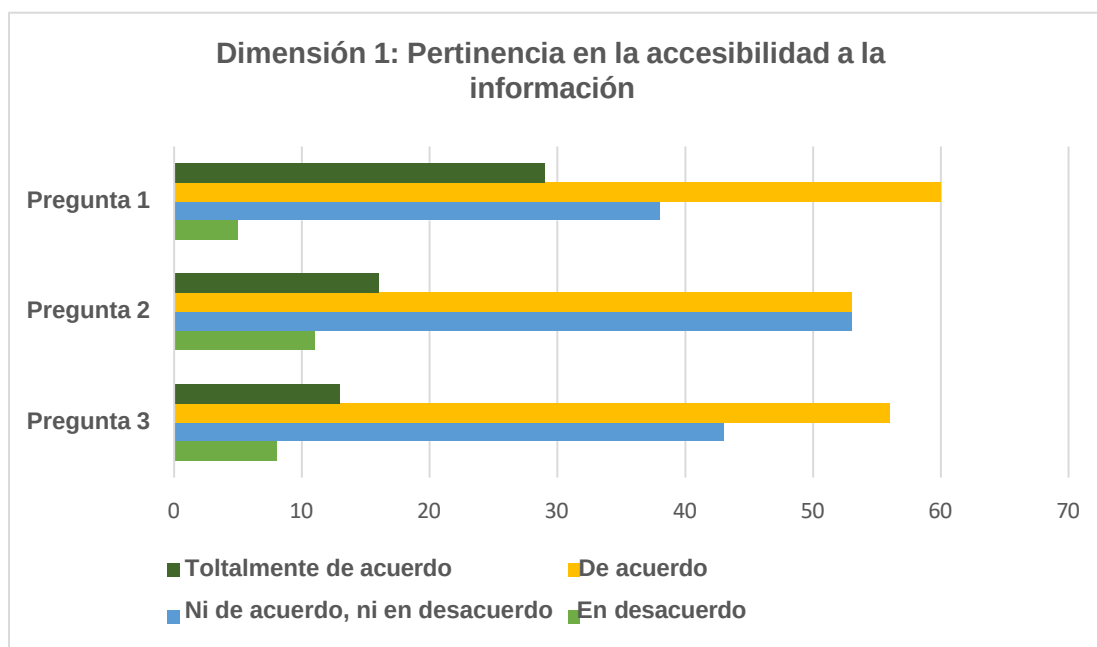
El cuarto semestre concentra la mayor participación, seguido del segundo semestre. En contraste, el primer semestre presenta una participación mínima, con solo un estudiante.

En conjunto, los datos evidencian que la muestra se compone principalmente de estudiantes de semestres intermedios, con 45 participantes en total, mostrando una distribución desigual entre los grupos.

Dimensión 1

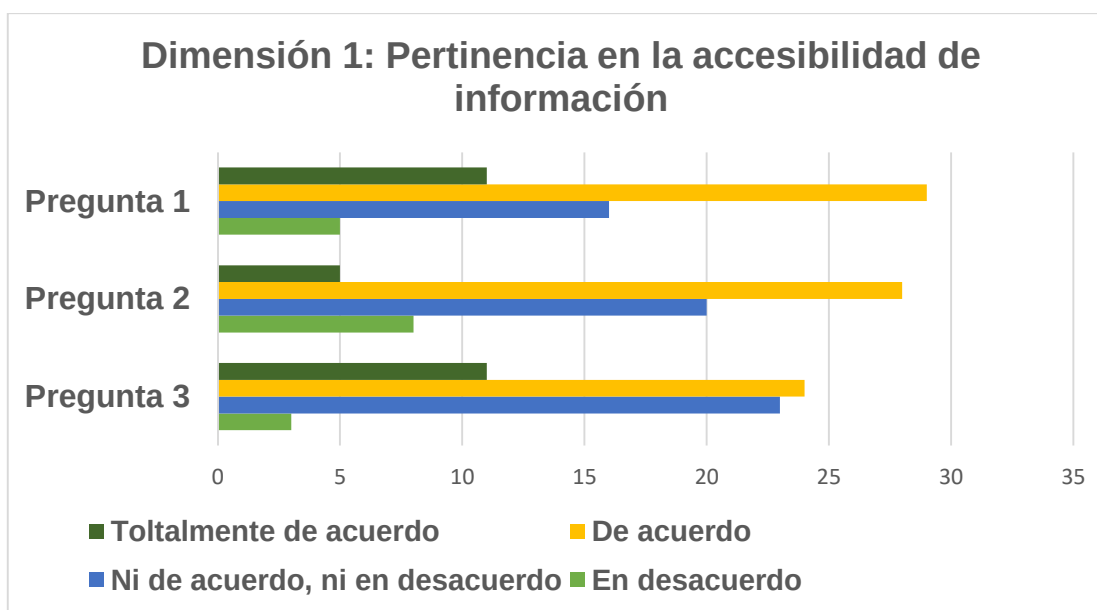
Respecto a los resultados que arrojó la opinión de los estudiantes, a continuación, analizamos por cada una de las cuatro licenciaturas como se estructuró el instrumento, enfocada a valorar la pertinencia de la IAG como medio para la accesibilidad a la información en sus actividades de aprendizaje.

Figura9. Geografía D1



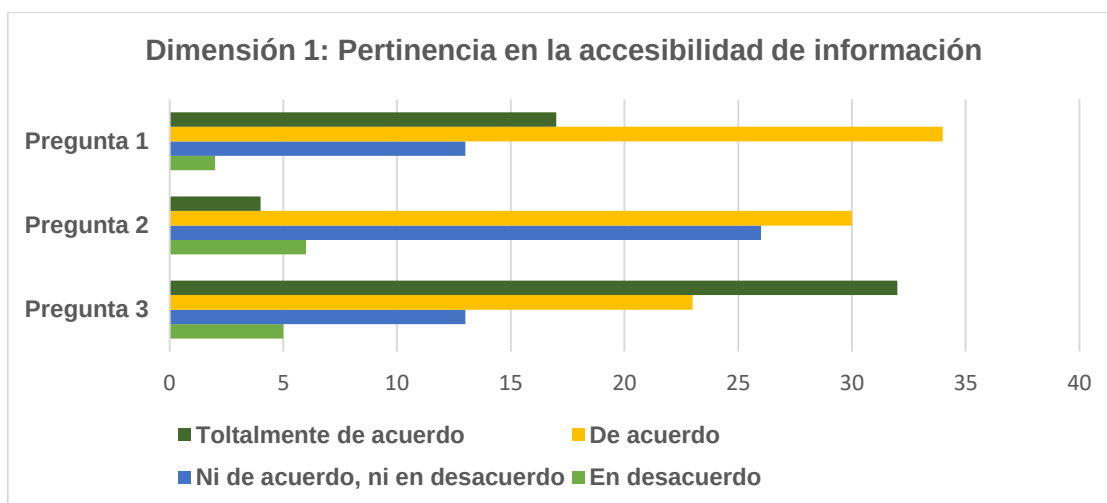
Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 10. Goinfromatica D1



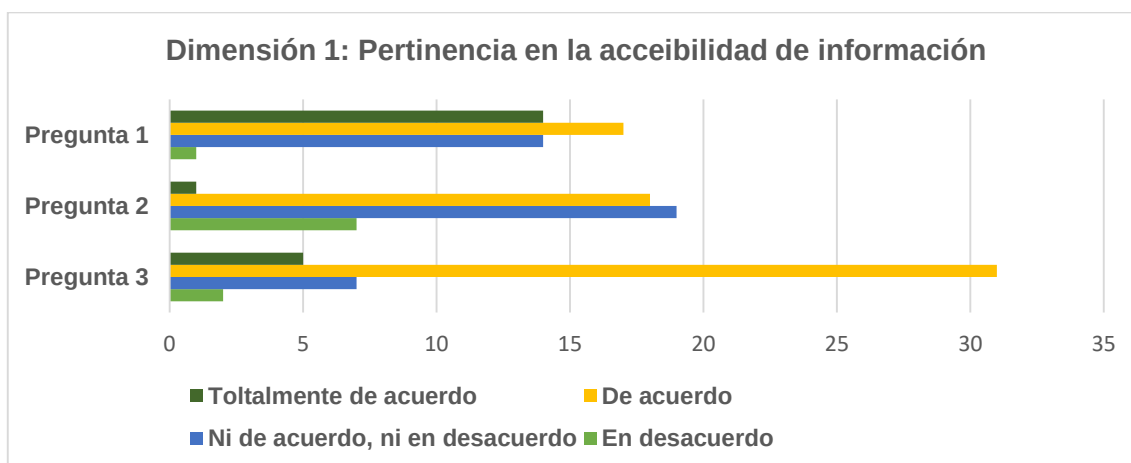
Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 11. Geología D1



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 12 . Logística D1



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Los hallazgos muestran que más del 61% de los estudiantes reconocen la utilidad de la IAG para acceder a información de manera rápida y eficiente. Esta valoración está directamente relacionada con la teoría del conectivismo (Siemens, 2004), que enfatiza la importancia de las redes y conexiones para aprender en entornos digitales.

Como es el caso de la muestra en estudiantes de la Licenciatura en Logística y Geología que predominan entre las otras 2 licenciaturas, estando de acuerdo. esto nos

Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

indica que la IAG, les facilita la accesibilidad al conocimiento de forma más pronta al permitir la búsqueda eficiente de información, así como la personalización del aprendizaje. en este sentido, los estudiantes identifican que la IAG no solo facilita el acceso individual a fuentes de información, sino que también potencia la comunicación virtual y colaborativa dentro de los grupos de aprendizaje. Este hecho amplía la noción tradicional de aula, permitiendo la construcción de comunidades de conocimiento más dinámicas e interconectadas.

Sobre los resultados en las categorías; En desacuerdo, o Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, que presentan menos del 39 % en las otras dos licenciaturas restantes como una expresión derivada de los estudiantes que no han tenido un acercamiento a la IAG, o bien por desinterés en el tema, sin embargo, nos lleva a considerar estos resultados como parte del diagnóstico participativo y por tanto en el diseño de un programa de instrumentación académica para su capacitación oportuna.

Por lo anterior, se describe que la IAG contribuye en los estudiantes de Geo informática y logística, a la inclusión digital en sus procesos cognitivos de otra manera al proporcionar herramientas que ayudan a organizar y comprender datos, tanto en calidad y cantidad, de manera más efectiva. En este sentido, el uso de tecnologías en su formación profesional, se encuentra en un proceso de uso creciente para la mejora de su aprendizaje, así como la pertinencia de la información disponible, siempre y cuando lo haga con responsabilidad, así como con la asesoría del docente especializado en la disciplina de su competencia.

Dimisión 2

En la dimisión 2 se integran los resultados que emitieron los estudiantes en los siete ítems sobre la incidencia de la IAG en el proceso enseñanza aprendizaje por cada una de las cuatro licenciaturas.

Figura 13. Geografía D2

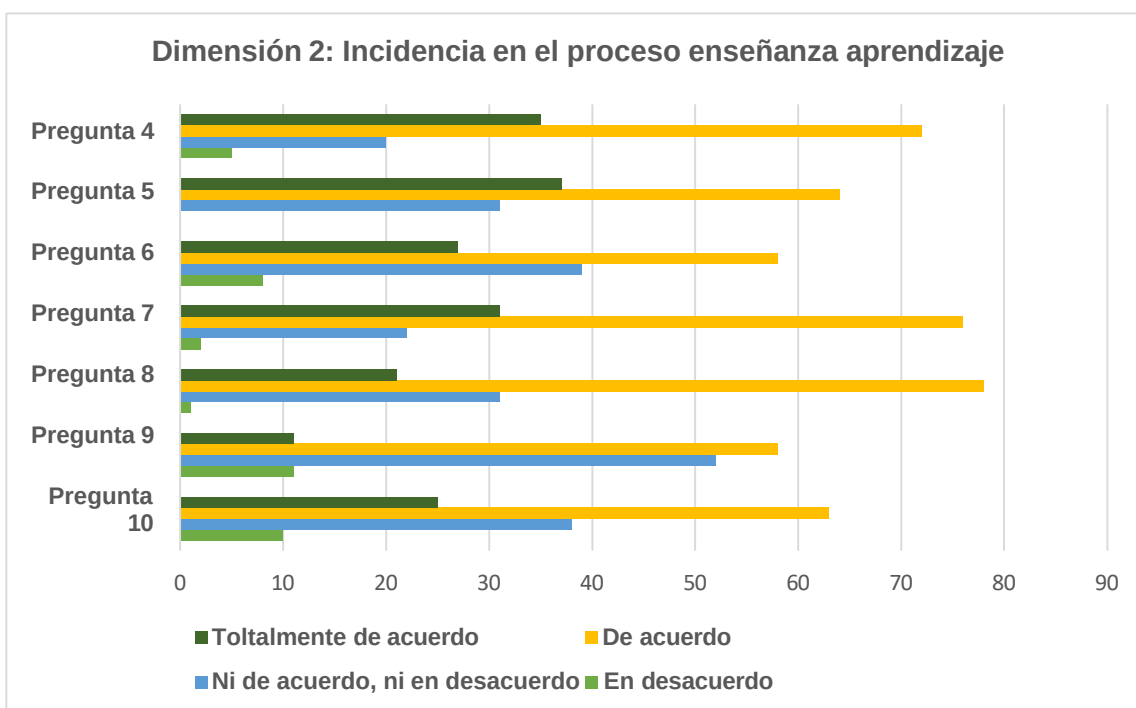
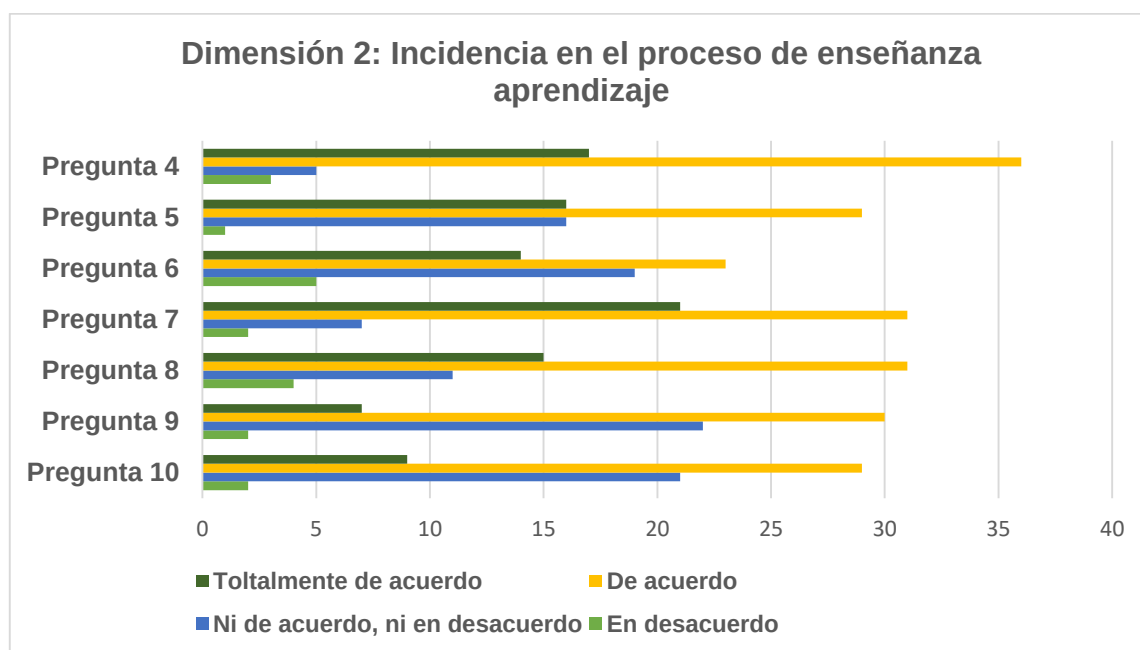
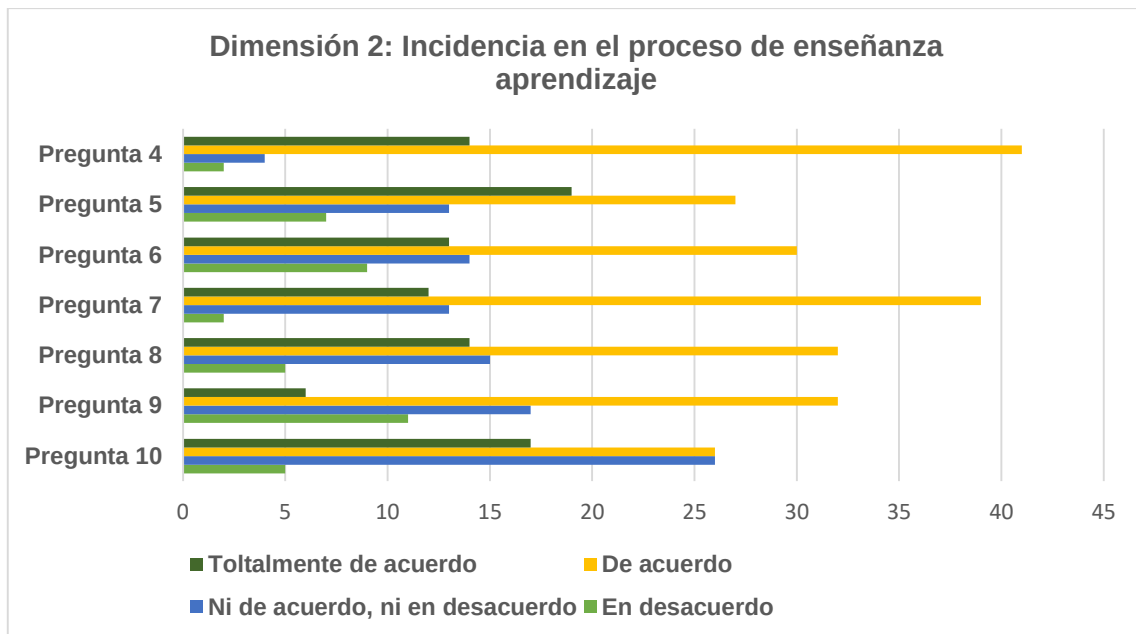


Figura 14. Geo informática D2



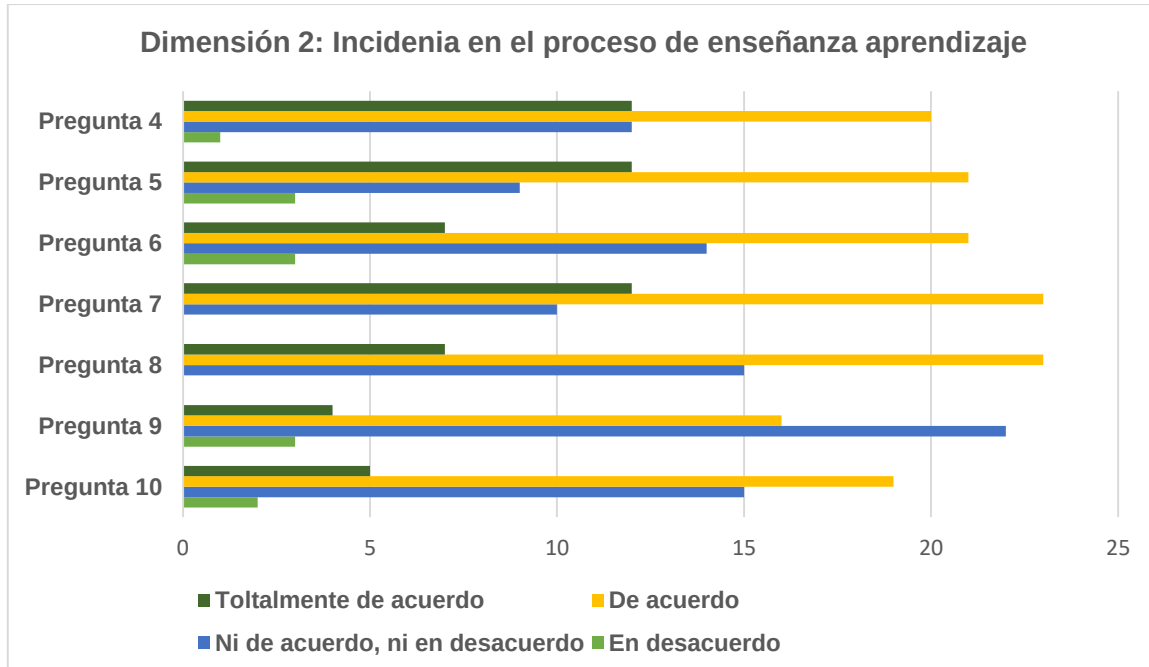
Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

Figura 15. Geología D2



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 16. Logística D2



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Los resultados muestran que 69% de los estudiantes valoran significativamente la influencia de la IAG en el proceso educativo, particularmente en la personalización

del aprendizaje. Esto se vincula con los principios de la Educación 4.0 (Lee & Kang, 2022), que promueve modelos flexibles, interactivos y orientados a las necesidades individuales.

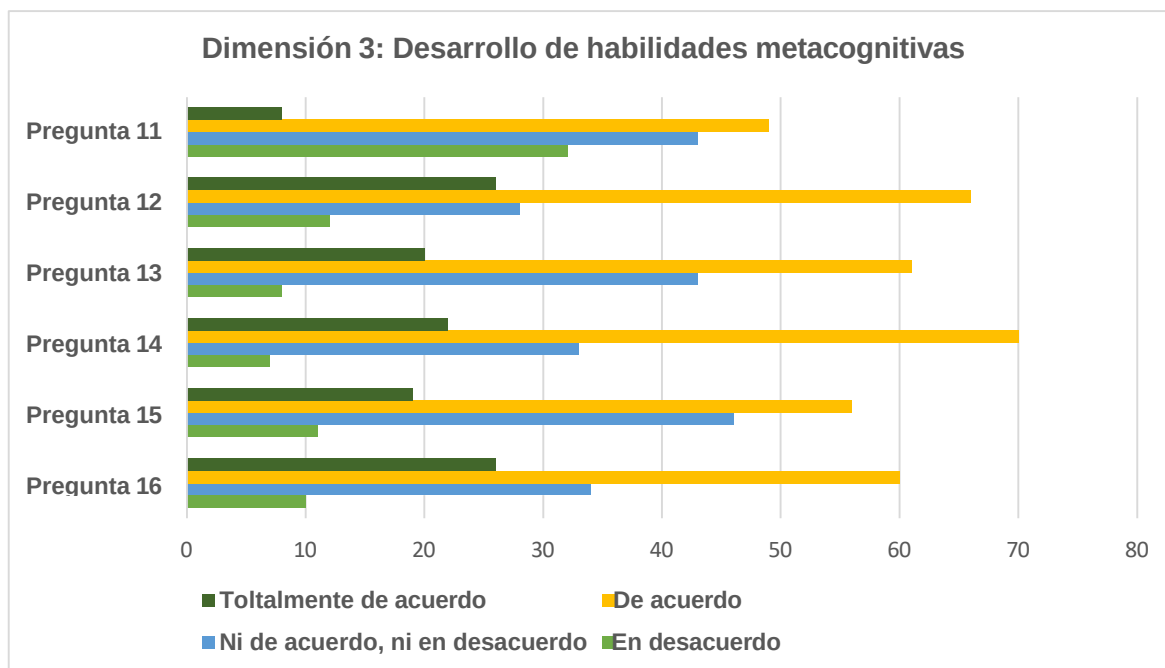
El impacto positivo en Geoinformática y geografía es que la IAG contribuye a transformar el aula tradicional en un espacio de interacción adaptativa, donde los estudiantes tienen un rol más activo en la construcción de su propio conocimiento, optimización de tareas, así como en los procesos de investigación académica y por tanto evaluaciones con mayor precisión sobre el progreso del estudiante. Sin embargo, requiere de una necesidad de capacitación docente, inversión en infraestructura y sobre todo de un uso ético y equitativo.

En el caso de las categorías, En desacuerdo, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, aun cuando es en promedio un 31% es necesario considerarlo como parte de una falta de interés en la IAG, Geología y logística por una mayor preferencia hacia el método de aprendizaje más tradicional y asistido por el docente, esto por factores personales como la falta de recursos o bien por cuestiones propias de la institución como una falta de su implementación en los procesos académicos.

Dimensión 3

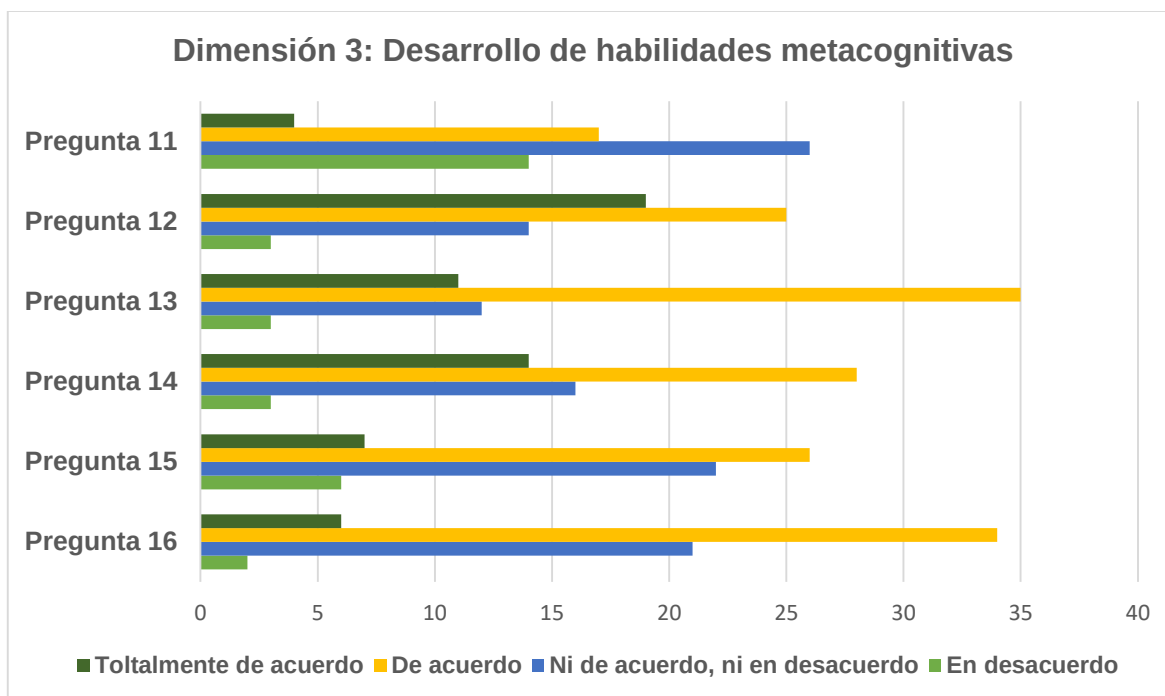
Se integran los resultados que emitieron los estudiantes en los seis ítems sobre el Desarrollo de habilidades metacognitivas por cada una de las cuatro licenciaturas.

Figura 17. Geografía D3



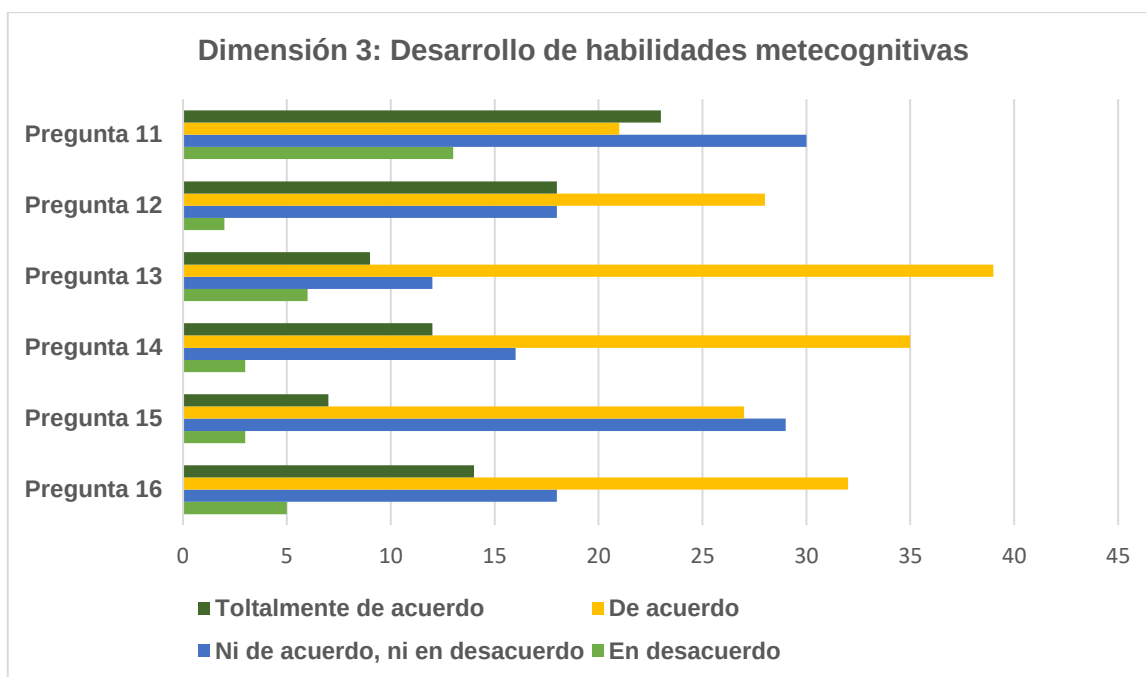
Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 18. Geoinformática D3



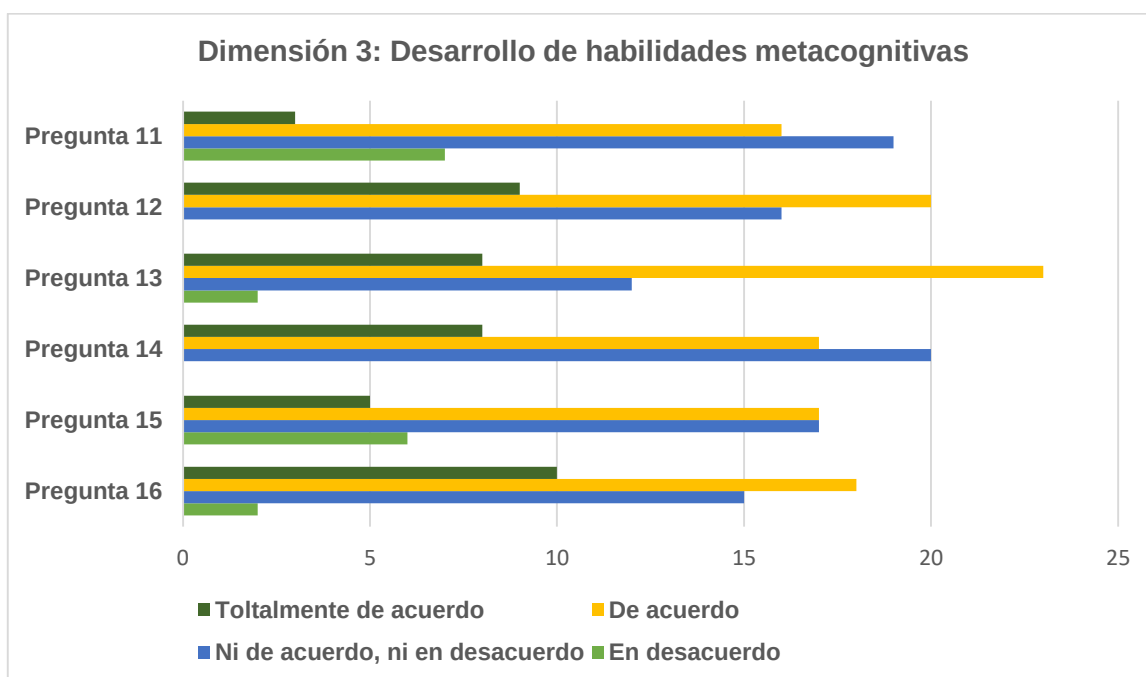
Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 19. Geología D3



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 20. Logística D3



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Un 61% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo, eso destacó el valor de la IAG para los estudiantes de geografía y Geología, lo cual

Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

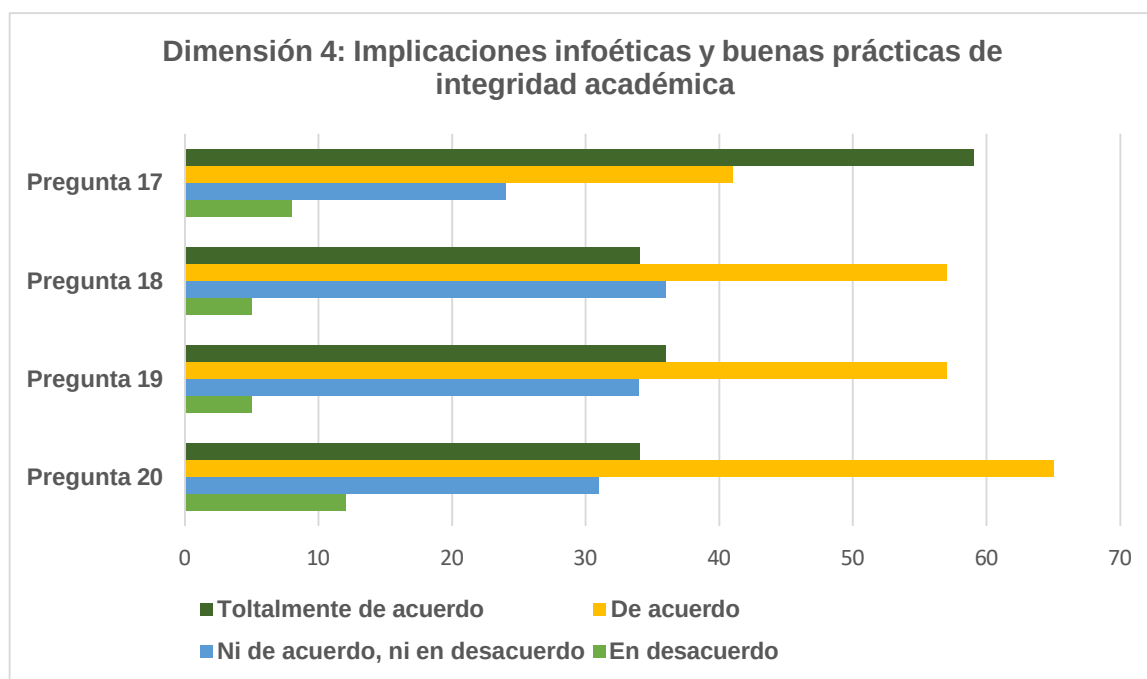
permite favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y meta cognitivas. Este resultado está en consonancia con la teoría de la cognición distribuida (Salomon, 1993), que entiende el conocimiento como un proceso compartido entre personas, herramientas y contextos.

La IAG fomenta el autorreflexión, la planificación estratégica y la autoevaluación, al permitir que los estudiantes contrasten sus ideas con retroalimentación inmediata, que amplía la capacidad del estudiante para organizar, analizar y mejorar sus procesos de aprendizaje, comparado con un 39% sobre los criterios; En desacuerdo y Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, lo que evidencia el proceso inicial en que se encuentra la utilización de los recursos tecnológicos de la IAG en su actividad académica cotidiana, destacando que aún no se reconocen las ventajas que el uso de la IAG o se implementa en otras situaciones o circunstancias que representa en su pensamiento crítico, en la mejora de su creatividad para el desarrollo inicial de ideas y su reflexión ética, así como en la mejora de su metalenguaje y la lectoescritura. Así mismo permite la optimización de estrategias de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades individuales, haciendo conciencia sobre qué técnicas funcionan mejor.

Dimensión 4

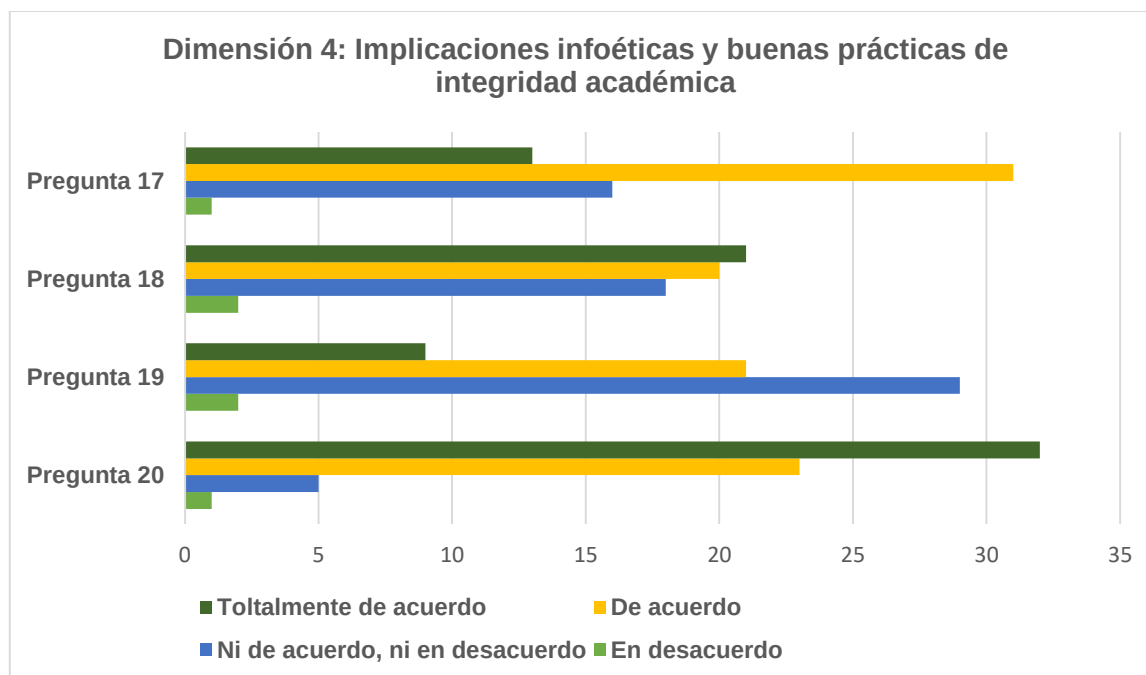
Resultados de la aplicación del instrumento que emitieron los estudiantes en los últimos cuatro ítems sobre Implicaciones infoéticas y buenas prácticas de integridad académica por cada una de las cuatro licenciaturas.

Figura 21. Geografía D4



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

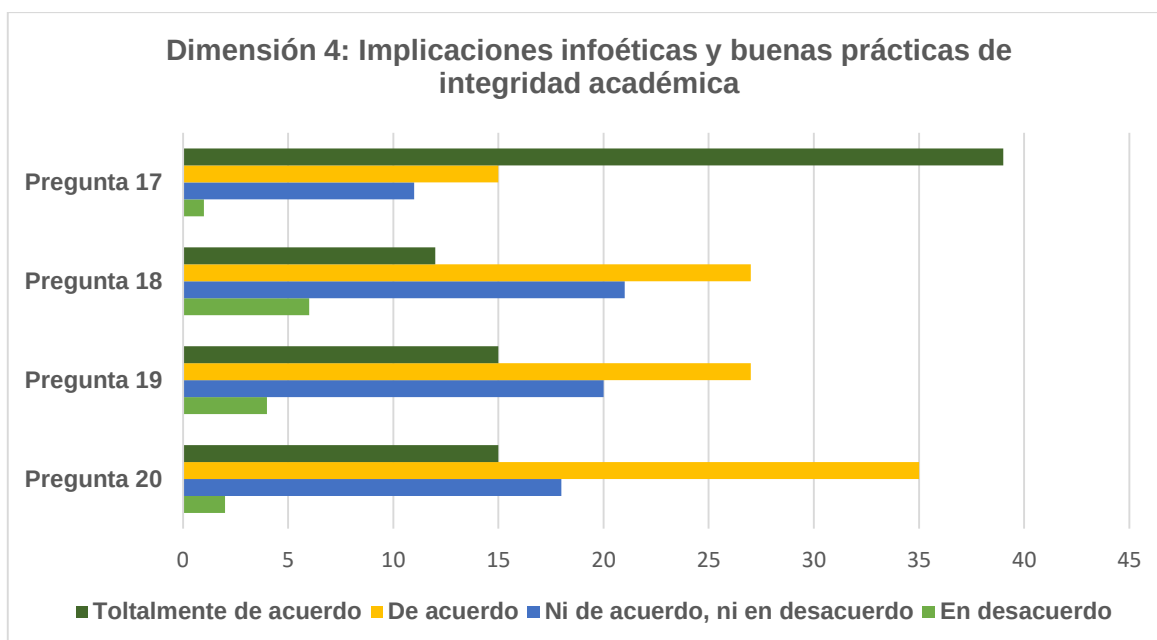
Figura 22. Geoinformática D4



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

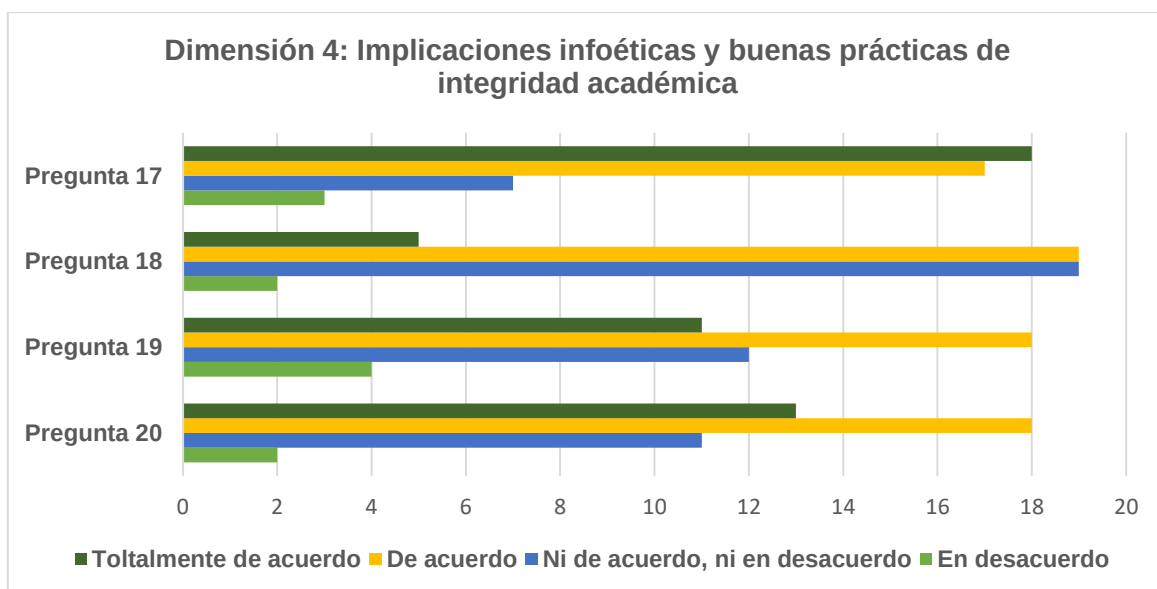
Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

Figura 23. Geología D4



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

Figura 24. Logística D4



Elaboración derivada de la base de datos sobre la aplicación del instrumento

El 70% de los estudiantes de las cuatro licenciaturas expresaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la IAG debe usarse bajo criterios éticos que eviten el plagio y fomenten la autoría responsable. Este hallazgo es significativo porque

demuestra que los estudiantes reconocen la importancia de las buenas prácticas académicas y asumen un compromiso con la integridad, aun en un contexto de herramientas que facilitan la producción de textos y análisis. De igual forma, se visualiza la preocupación por la ciberseguridad en el manejo de los datos personales. Valorando la inminente incorporación el proceso enseñanza aprendizaje a pesar de la resistencia al cambio de paradigma. En tanto, en las categorías; En desacuerdo y Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, con el 30 % de las respuestas, reflejan una ambigua neutralidad, que es necesaria su análisis desde una perspectiva teórica que nos permita su incorporación al diagnóstico participativo y en el diseño de las estrategias didácticas.

La conclusión general de esta dimensión es que la IAG no debe entenderse como un riesgo inevitable para la integridad académica, sino como una oportunidad para fortalecer la ética universitaria, siempre que las instituciones acompañen este proceso con políticas claras y formación crítica.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten articular una reflexión más amplia sobre el papel de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la formación de estudiantes de Geografía universitaria, considerando tanto los marcos teóricos como las prácticas emergentes en la educación superior.

Dimensión 1. Pertinencia en la accesibilidad a la información (Conectivismo)

Los hallazgos muestran que más del 61% de los estudiantes reconocen la utilidad de la IAG para acceder a información de manera rápida, eficiente y comparable con la producción humana de conocimiento. Esta valoración está directamente relacionada con la teoría del conectivismo (Siemens, 2004), que enfatiza la importancia de las redes y conexiones para aprender en entornos digitales.

En este sentido, los estudiantes identifican que la IAG no solo facilita el acceso individual a fuentes de información, sino que también potencia la comunicación virtual y colaborativa dentro de los grupos de aprendizaje. Este hecho amplía la noción tradicional de aula, permitiendo la construcción de comunidades de conocimiento más dinámicas e interconectadas.

La conclusión central de esta dimensión es que la IAG no se limita a ser un

Luis Eduardo Díaz - Castro / Fernando Carreto - Bernal

repositorio de datos, sino que funciona como un mediador activo que amplía las capacidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes, acercándolos a un modelo de aprendizaje en red.

Dimensión 2. Incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje (Educación 4.0)

Con más del 69% de aceptación, los estudiantes valoran significativamente la influencia de la IAG en el proceso educativo, particularmente en la personalización del aprendizaje. Esto se vincula con los principios de la Educación 4.0 (Lee & Kang, 2022), que promueve modelos flexibles, interactivos y orientados a las necesidades individuales.

La evidencia empírica respalda que la IAG permite:

- Diseñar trayectorias personalizadas de aprendizaje.
- Generar retroalimentación inmediata y contextualizada.
- Facilitar la apropiación de contenidos en función de intereses y ritmos de estudio.

El impacto positivo percibido refleja que la IAG no sustituye al docente, sino que lo complementa como facilitador del aprendizaje. La implicación más importante es que la IAG contribuye a transformar el aula tradicional en un espacio de interacción adaptativa, donde los estudiantes tienen un rol más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Dimensión 3. Desarrollo de habilidades metacognitivas (Cognición distribuida)

Un 61% de los estudiantes destacó el valor de la IAG para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Este resultado está en consonancia con la teoría de la cognición distribuida (Salomon, 1993), que entiende el conocimiento como un proceso compartido entre personas, herramientas y contextos.

La IAG fomenta la autorreflexión, la planificación estratégica y la autoevaluación, al permitir que los estudiantes contrasten sus ideas con retroalimentación inmediata. De esta forma, los sistemas generativos actúan como andamiajes cognitivos que amplían la capacidad del estudiante para organizar, analizar y mejorar sus procesos de aprendizaje.

La conclusión principal de esta dimensión es que la IAG se convierte en un aliado del pensamiento crítico y la autorregulación, siempre que sea utilizada dentro de un

marco pedagógico que promueva el análisis profundo y no el uso mecánico de respuestas.

Dimensión 4. Implicaciones infoéticas y buenas prácticas (Integridad académica)

El 70% de los estudiantes expresaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la IAG debe usarse bajo criterios éticos que eviten el plagio y fomenten la autoría responsable. Este hallazgo es significativo porque demuestra que los estudiantes reconocen la importancia de las buenas prácticas académicas y asumen un compromiso con la integridad, aun en un contexto de herramientas que facilitan la producción de textos y análisis.

Este resultado se vincula con los lineamientos de la UNESCO (2024) y con las políticas emergentes en universidades latinoamericanas, que destacan la necesidad de desarrollar una alfabetización digital ética.

La conclusión general es que la IAG no debe entenderse como un riesgo inevitable para la integridad académica, sino como una oportunidad para fortalecer la ética universitaria, siempre que las instituciones acompañen este proceso con políticas claras y formación crítica.

La integración de la IAG en la educación superior, particularmente en la formación de geógrafos, representa un cambio estructural en la manera en que los estudiantes acceden a la información, aprenden, reflexionan y producen conocimiento académico.

Los resultados de las cuatro dimensiones permiten concluir que:

1. La IAG favorece un aprendizaje más conectado y colaborativo (Conectivismo).
2. Impacta positivamente en la personalización y enriquecimiento del proceso educativo (Educación 4.0).
3. Contribuye al desarrollo de la autorreflexión y pensamiento crítico (Cognición distribuida).
4. Fortalece una cultura de ética e integridad académica, lejos de ser únicamente un riesgo (Infoética).

De manera integral, este estudio demuestra que los estudiantes están preparados para aprovechar la IAG en beneficio de su formación, pero el reto recae en las

instituciones educativas: deben garantizar acceso equitativo, capacitar a los docentes y establecer normas éticas claras que permitan consolidar un ecosistema educativo innovador, inclusivo y responsable.

Discusión

Implicaciones Regionales y Laborales

El análisis no puede desvincularse del contexto latinoamericano. Según Gmyrek et al. (2024), los empleos más expuestos a la automatización por IAG en la región corresponden a sectores donde predominan jóvenes con formación universitaria. Esto implica que los estudiantes de la Facultad de Geografía enfrentan riesgos y oportunidades simultáneos:

- Riesgo: quedar desplazados si no adquieren competencias digitales avanzadas.
- Oportunidad: insertarse en mercados emergentes vinculados a análisis espacial, gestión ambiental y planificación territorial con apoyo de IAG.

En este sentido, los resultados del estudio aportan evidencia local que puede alimentar debates regionales sobre la transformación del mercado laboral.

Gobernanza y Futuro Educativo

Como advierte Willige (2024), el avance de la IAG en sectores estratégicos como la educación se da más rápido que su gobernanza. Por ello, este estudio puede considerarse un insumo para diseñar políticas en la UAEMéx que contemplen:

- Formación docente en ética e innovación tecnológica.
- Inclusión de asignaturas de alfabetización digital e IAG.
- Regulación clara sobre el uso académico de herramientas generativas.

El futuro educativo de la Facultad de Geografía dependerá de su capacidad de anticiparse a los riesgos y aprovechar las oportunidades que la IAG ofrece, siempre dentro de un marco ético y de equidad.

La discusión de resultados confirma que los estudiantes de la Facultad de Geografía no solo aceptan la IAG, sino que reconocen su valor en:

- Accesibilidad a la información (conectivismo).
- Proceso enseñanza-aprendizaje (Educación 4.0).
- Desarrollo de habilidades metacognitivas (cognición distribuida).
- Buenas prácticas e integridad académica (principios éticos).

Estos resultados no deben verse como conclusiones cerradas, sino como un diagnóstico en construcción que debe orientar la toma de decisiones institucionales, regionales y globales.

Referencias

1. Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
2. Carreto, B. F, Carreto, G.F. (2025). Marco teórico metodológico para el estudio de la Inteligencia Artificial Generativa IAG en estudiantes de Nivel Superior. Capítulo introductorio del libro Inteligencia Artificial Generativa IAG en estudiantes de Nivel Superior.
3. Downes, S. (2007). What connectivism is. Half an Hour.
<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>.
4. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
5. Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
6. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
7. International Center for Academic Integrity. (2014). *Fundamental values of academic integrity* (2nd ed.). ICAI.
8. Lee, J. A., & Kang, M. (2022). Artificial intelligence in higher education: Pedagogical perspectives. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6143–6162. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11021-0>.
9. Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.
10. Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
11. Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Conectivismo>
12. UNESCO. (2024). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>.

Problemas Psicosociales y Rendimiento Académico en Adolescentes de Bachillerato: Un Análisis de Correlación

Psychosocial Problems and Academic Performance in High School Students: A Correlation Analysis

Carlota Carolina Moncayo Jara

Magister en Ciencias de la Educación Aprendizaje de la Matemática

ccaritomj@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-9268-3725>

María Emperatriz Yépez Bimboza

Maestrante en Educación de Bachillerato con mención en Pedagogía de la Matemática

myepezb4@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0005-5315-290X>

Carmen Amelia Yépez Bimboza

Magister en Educación Básica

cyepezb3@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-5126-7784>

María Esther Mejía Lasso

Magister en Educación. Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad

mariaesther8967@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1625-4788>

Recepción: 18/06/2025

Aceptación: 19/11/2025

Publicación: 03/02/2026

Resumen

La adolescencia, como fase transitoria, implica trascendentales cambios en los ámbitos biológico, psicoemocional y social; la exploración del yo, las variaciones endocrinas y las demandas del entorno incrementan la propensión a enfrentar retos de distinta naturaleza, al igual que en la dinámica de sus vínculos personales, donde el entorno social desempeña un rol fundamental en la evolución y formación de esta población juvenil. Por tal razón, la finalidad de la presente investigación fue identificar los desafíos psicosociales que afectan a la población estudiantil de nivel bachillerato, examinar su incidencia en el rendimiento académico y determinar la existencia de una relación significativa a nivel estadístico entre dichas variables. El estudio se fundamentó en el paradigma positivista, utilizando una metodología cuantitativa de diseño no experimental, con un alcance correlacional que proporciona una caracterización minuciosa de los eventos analizados mediante el Cuestionario de Problemas Psicosociales en Adolescentes (Q-PAD), aplicado a 134 jóvenes de secundaria. Los hallazgos mostraron una intrincada interacción psicosocial en esta población, donde, si bien un segmento considerable reporta bienestar emocional normal, persisten dificultades como la disconformidad con la imagen corporal, estados de ansiedad y depresión, agravadas por el contexto familiar y la vulnerabilidad psicosocial. Además, la relación negativa entre la evaluación clínica y el rendimiento académico enfatiza la urgencia de aplicar programas de apoyo psicológico, mientras que el nexo intrincado entre el riesgo psicosocial y la autoestima requiere un análisis más profundo. Por ello, es imperativo poner en marcha iniciativas de soporte psicosocial, metodologías de enseñanza diversificadas y un monitoreo constante para garantizar la realización integral de los estudiantes.

Palabras clave: Adolescencia, autoestima, bienestar, rendimiento académico.

Abstract

Adolescence, as a transitional phase, involves significant changes in the biological, psycho-emotional, and social spheres. The exploration of the self, endocrine variations, and environmental demands increase the propensity to face challenges of various kinds, as well as in the dynamics of personal relationships, where the social environment plays a fundamental role in the evolution and formation of this youth population. Therefore, the purpose of this research was to identify the psychosocial challenges affecting high school

Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
 María Esther Mejía - Lasso

students, examine their impact on academic performance, and determine the existence of a statistically significant relationship between these variables. The study was based on the positivist paradigm, using a quantitative, non-experimental, correlational design that provides a detailed characterization of the events analyzed through the Questionnaire of Psychosocial Problems in Adolescents (Q-PAD), administered to 134 high school students. The findings revealed a complex psychosocial interplay within this population. While a significant segment reports normal emotional well-being, difficulties such as body image dissatisfaction, anxiety, and depression persist, exacerbated by family circumstances and psychosocial vulnerability. Furthermore, the negative correlation between clinical assessment and academic performance underscores the urgent need for psychological support programs, while the intricate link between psychosocial risk and self-esteem requires further analysis. Therefore, it is imperative to implement psychosocial support initiatives, diversified teaching methodologies, and ongoing monitoring to ensure the students' holistic development.

Keywords: Adolescence, self-esteem, well-being, academic performance.

Introducción

En la etapa adolescente, generalmente considerados entre los diez y diecinueve años, los individuos experimentan una variedad de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales (Ávila & Cañas-Lucendo, 2023). Estas transformaciones, que representan el paso desde la infancia a la adultez plena, tienen impacto considerable mientras se desarrolla el sentido del yo, las interacciones sociales y el bienestar integral de los adolescentes (OMS, 2021). Güemes-Hidalgo et al. (2017), señalan que la adolescencia es un proceso que dista de ser continuo y uniforme, puesto que los diversos aspectos del desarrollo (biológicos, cognitivos, afectivos o interpersonales) a menudo avanzan a ritmos desiguales, e incluso pueden experimentar regresiones o pausas, especialmente ante escenarios de tensión. Según Piaget (1969), la adolescencia es el periodo clave para la maduración de las capacidades cognitivas, durante este periodo, los adolescentes transitan del pensamiento concreto al pensamiento formal, lo que les permite razonar de forma abstracta y deductiva, habilidades esenciales para resolver problemas complejos; no obstante, este avance cognitivo también viene acompañado de un egocentrismo particular. Por su parte Erikson (1968) y Vygotsky (1978, 2006), ofrecen perspectivas complementarias sobre el

desarrollo adolescente. Erikson destaca la crisis de identidad, mientras que Vygotsky destaca el impacto del medio social y las dinámicas culturales; ambas teorías resaltan el valor de las interacciones sociales y la exploración en la construcción de la identidad.

A nivel social, la población juvenil está en una etapa de paso hacia la autonomía por lo general, se distancian gradualmente de sus padres y buscan la aprobación de sus amigos y compañeros, la influencia de ellos se vuelve cada vez más importante, y los adolescentes tienden a formar grupos sociales con los que comparten intereses y valores. Además, los medios de comunicación y las tecnologías emergentes son cruciales para la socialización adolescente, ya que exponen a los jóvenes a un vasto abanico de información y vivencias (Cruz, 2019; Gómez y Marín, 2017).

Según Sica et al. (2011), la adolescencia comprende tres fases fundamentales: la inicial, la intermedia y la final. El estadio temprano de la adolescencia, que se extiende desde los 10 hasta los 13 años, se distingue por las transformaciones físicas, sociales y emocionales ligadas a la pubertad (Ávila & Cañas-Lucendo, 2023; Steinberg, 2018). Durante el estadio intermedio de la adolescencia, que comprende las edades de 14 a 17 años, los adolescentes buscan definir su identidad y establecen relaciones más profundas (Erikson, 1968; Sigüenza et al., 2019). Finalmente, el estadio final de la adolescencia, que se extiende desde los 18 hasta los 21 años, se centra en la consolidación de la identidad (Cáceres, 2021), las determinaciones respecto al porvenir y la integración en la vida madura (Arnett, 2014; Sigüenza et al., 2019).

Durante la adolescencia, existe una mayor susceptibilidad a diversas amenazas, incluyendo aspectos personales, familiares, sociales y educativos, que impactan de manera adversa en el bienestar físico, afectivo y mental de los adolescentes, afectando su evolución personal (Rosero, 2018). En este contexto, los factores individuales, tales como condiciones médicas, temperamento, personalidad y habilidades cognitivas, ejercen una influencia significativa, interactuando con el entorno y moldeando la experiencia única de cada adolescente (Ávila & Cañas-Lucendo, 2023).

La familia, como primer entorno social, desempeña un papel crucial, donde la interacción familiar, marcada por la comunicación y el apoyo, es fundamental para un desarrollo saludable; sin embargo, factores como el divorcio y la violencia pueden generar dificultades, y el estilo parental también juega un papel relevante (Baumrind, 1971; García et al., 2019; Funes, 2019; Posada y Cadavid, 2023; Sroufe, 2005). Asimismo, el entorno social, que incluye el grupo de compañeros y amigos, la escuela, la comunidad y

**Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
María Esther Mejía - Lasso**

los canales informativos, ejerce un impacto en la construcción del yo, los valores y las conductas de los adolescentes (García et al., 2019; Gómez y Marín, 2017). La institución educativa, en particular, tiene una relevancia considerable en el bienestar afectivo y el rendimiento estudiantil de los adolescentes, especialmente si promueve un clima de seguridad y respeto mutuo.

La vulnerabilidad adolescente se intensifica ante factores de riesgo como la violencia, problemas familiares y presión grupal, que según Gómez y Marín (2017) y Hawkins et al. (1992), incrementan la probabilidad de problemas de salud mental, conductas de riesgo y dificultades académicas y sociales. No obstante, Jessor y Jessor (1977) destacan la importancia de factores protectores, como el apoyo familiar y actividades extracurriculares, que contrarrestan estos efectos negativos y promueven un desarrollo saludable y resiliente, incluyendo conexiones positivas con adultos, habilidades de afrontamiento y valores sólidos (García et al., 2019).

En este contexto, para lograr una comprensión integral de cómo los desafíos adolescentes impactan el rendimiento académico, Sica et al. (2011) proponen una clasificación en nueve escalas: sentirse insatisfecho con la apariencia corporal (conduce a la distracción y disminuye la autovaloración); la ansiedad (dificulta la atención y el rendimiento académico); la depresión (reduce la motivación y la concentración); el abuso de sustancias (perjudica la memoria y el comportamiento); los problemas interpersonales y familiares (generan estrés emocional); la incertidumbre sobre el futuro (causa distracciones); el riesgo psicosocial (como la violencia, afecta el comportamiento); la autovaloración deficiente (provoca incertidumbre); y la ausencia de bienestar emocional y físico (interfiere con el aprendizaje). Estos problemas, individualmente o en conjunto, tienen repercusión significativa en el proceso formativo del estudiante, dificultando la capacidad para concentrarse, aprender y alcanzar su máximo potencial.

Por lo tanto, esta investigación se enfoca en identificar los desafíos psicosociales que experimentan los estudiantes de bachillerato, analizar su repercusión en el rendimiento académico y establecer si hay una conexión estadísticamente relevante entre estos aspectos.

Metodología

La presente investigación adoptó una metodología con un enfoque estrictamente cuantitativo y un esquema de estudio no experimental. Se sitúa bajo el paradigma

positivista y busca ofrecer una descripción detallada de los fenómenos estudiados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La muestra se compuso de 134 adolescentes (con edades que oscilan entre 14 y 17 años) del Bachillerato General Unificado (BGU) de un centro educativo ecuatoriano, seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico por accesibilidad. El universo de estudio estuvo constituido por el total de estudiantes matriculados en el nivel de Bachillerato de la institución educativa seleccionada, de donde se tomó la muestra mediante un procedimiento no probabilístico por accesibilidad. Es importante señalar que, debido al tipo de muestreo por accesibilidad, los resultados describen a la población estudiada y no pueden generalizarse al universo completo de adolescentes ecuatorianos.

Considerando que la muestra de participantes se encuentra en el rango de 14 a 17 años, siendo legalmente menores de edad en Ecuador, se cumplió rigurosamente con los protocolos éticos para la investigación con seres humanos. Previo a la aplicación del instrumento, se solicitó el consentimiento informado explícito de los padres, madres o representantes legales de los estudiantes, garantizando que estuvieran al tanto de los objetivos del estudio y de la voluntariedad de la participación. Del mismo modo, se obtuvo el asentimiento informado de cada estudiante participante, explicándoles el propósito del estudio y asegurando la confidencialidad de sus respuestas. Solo los estudiantes cuyos padres o representantes dieron su consentimiento y que ellos mismos dieron su asentimiento participaron en la investigación.

Siguiendo el modelo propuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y complementando con los aportes de Albornoz et al. (2023), la investigación se desarrolló a través de cuatro fases secuenciales, cada una compuesta por una serie de pasos interrelacionados:

Primera fase: se ejecutó una exhaustiva exploración en la bibliografía especializada y relevante, utilizando repositorios de información específica y estándares estrictos de inclusión y exclusión, para identificar teorías, modelos y estudios empíricos clave, contextualizar el problema dentro de un marco teórico sólido y delimitar el alcance del estudio en términos de población, contexto y periodo de tiempo; seguidamente, se procedió al diseño con un enfoque cuantitativo no experimental, enfocado en describir y correlacionar variables. La recolección de información se llevó a cabo mediante una encuesta, en la que se aplicó el instrumento de medición Q-PAD.

Segunda fase: se optó por la elección del instrumento para evaluar los problemas en adolescentes, a tal efecto, se recurrió al Q-PAD creación de Sica et al. (2011).). Esta herramienta, adaptada por Santamaría (2016), permite evaluar una serie de problemas comunes en la adolescencia, incluyendo depresión, ansiedad, imagen corporal, abuso de sustancias, dificultades en las relaciones interpersonales; la falta de certidumbre respecto al porvenir; la exposición a riesgos psicosociales; la autovaloración y el sentido global de bienestar. Este cuestionario ha sido ampliamente utilizado en diversas poblaciones (López et al., 2021; Segura, et al., 2020)

El cuestionario Q-PAD tiene de 81 ítems, distribuidos en categorías que corresponden a las escalas clínicas, índice de riesgos psicosocial y la escala de bienestar. Q-PAD utiliza una escala de Likert para cuantificar las respuestas de los participantes, cada ítem presenta una afirmación y los estudiantes deben seleccionar una de las siguientes opciones: verdadera (4 puntos), parcialmente verdadera (3 puntos), parcialmente falsa (2 puntos) o falsa (1 punto). Esta escala permite medir el grado en que cada afirmación se ajusta a la experiencia personal del participante:

1. La imagen corporal: analiza la interacción entre la imagen que uno tiene de su cuerpo, los estados emocionales y las conductas relacionadas con la alimentación, cuantifica la insatisfacción corporal, el sufrimiento emocional y los conflictos interpersonales derivados de esta (Ortega, 2023).
2. La ansiedad: mide las manifestaciones de ansiedad percibidas individualmente, como preocupaciones excesivas, rigidez muscular, palpitaciones y dificultad para concentrarse, abarcando así los componentes cognitivos, emocionales y fisiológicos de este trastorno (Rapee, 2016). Los ítems que corresponde a esta escala son: 2, 8, 15, 33, 40, 47, 55, 63, 69 y 75.
3. La depresión: mide las manifestaciones subjetivas de tristeza, melancolía y pérdida de interés (anhedonia), así como la desesperanza y la ausencia de motivación. Los ítems que corresponden a esta escala son: 16, 24, 35, 42, 48, 57, 65 y 71.
4. La dependencia de sustancias: se centra en la valoración del uso problemático de bebidas alcohólicas y otras adicciones químicas, así como su impacto en el rendimiento académico, las conexiones interpersonales y el estado psicológico del adolescente (Rosero, 2018). Ítems clave: 4, 12, 18, 26, 32, 37, 50, 59, 73 y 78.

5. Los problemas interpersonales: evalúa la existencia de obstáculos en el desarrollo y sostenimiento de vínculos interpersonales gratificantes, así como en la gestión pacífica de desacuerdos. Ítems clave: 3, 9, 23, 30, 34, 64, 70 y 76.
6. Los problemas familiares: evalúa la presencia de conflictos en el ámbito familiar, como las discusiones recurrentes y las dificultades para comunicarse, así como su influencia en el comportamiento y el bienestar afectivo de los jóvenes (García et al., 2019). Ítems clave: 6, 14, 20, 27, 38, 45, 52, 68 y 80.
7. La incertidumbre sobre el futuro: mide la existencia de incertidumbres y ansiedades respecto al porvenir académico y profesional, así como el efecto de esta vacilación en el bienestar emocional y las decisiones del adolescente. Ítems clave: 17, 25, 31, 36, 43, 49, 66, 72 y 77.
8. El riesgo psicosocial: Evalúa la presencia de dificultades para seguir normas sociales, controlar impulsos y evitar comportamientos agresivos o destructivos, en el contexto educativo, al igual que en las relaciones con otros. (Segura et al., 2020). Ítems clave: 3, 6, 10, 11, 12, 18, 21, 26, 29, 32, 33, 35, 37, 41, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 73 y 78. Ocho de los cuales no se encuentran en las otras escalas.
9. Autoestima y bienestar: provee una valoración exhaustiva del bienestar percibido por el adolescente, evaluando su grado de aceptación personal, el de sus relaciones con los demás y el de su condición física (Ávila & Cañas-Lucendo, 2023; Sigüenza et al., 2019). Ítems clave: 5, 13, 19, 44, 46, 51, 53, 61, 67, 74, 79 y 81.

Un aspecto clave para la calidad de los hallazgos del estudio cuantitativo es la validez y confiabilidad de la herramienta de recopilación de información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este estudio el instrumento utilizado, fue validado y su confiabilidad fue establecida por sus propios autores Galván et al. (2018); Segura et al. (2020); Santamaria (2016); Sica et al. (2011); reportando los siguientes valores de confiabilidad en cada una de las escalas: insatisfacción corporal (0,95), ansiedad (0,87), depresión (0,79), abuso de sustancias (0,82), problemas interpersonales (0,77); problemas familiares (0,82), incertidumbre sobre el futuro (0,83); riesgo psicosocial (0,87); autoestima y bienestar (0,82). Dado el uso internacional y la comprobada consistencia y exactitud del instrumento, no se requirió una nueva validación para esta investigación.

La implementación del Q-PAD, se realizó de manera individual (plataforma Google Forms), proporcionando a los participantes en el aula de clases, las instrucciones necesarias para su correcta cumplimentación. El tiempo estimado para responder al

**Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
María Esther Mejía - Lasso**

cuestionario fue de 20 minutos aproximadamente, se enfatizó la importancia de responder de forma honesta y sincera, aclarando que cada respuesta se ajusta a la experiencia personal del participante.

Tercera fase: dedicada al procesamiento de la información, los datos recopilados a través del cuestionario Q-PAD y el rendimiento académico fueron organizados y estructurados en una hoja de cálculo de Excel. Posteriormente, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Hair et al. (2014), se efectuó un análisis detallado de la información recopilada previo al análisis estadístico. Los hallazgos se exhibieron en tablas y gráfico, siguiendo las pautas de visualización de datos recomendadas por Alborno et al. (2023), con el fin de facilitar la interpretación y comunicación de los hallazgos. El procesamiento estadístico se ejecutó mediante el software SPSS, se calcularon medidas descriptivas y se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, estableciendo un nivel de significancia de ($\alpha = 0,05$) para la determinación de resultados.

Cuarta fase: se llevó a cabo la examinación y comprensión de los hallazgos de cada una de las escalas del Q-PAD de la siguiente manera: En las escalas clínica e índice de riesgo psicosocial: (≥ 96) nivel muy alto, presenta malestar y problemas clínicos destacados; entre (91-95) nivel alto, presenta malestar y problemas clínicos; entre (85-90) nivel medio-alto con indicadores que exige prudencia, un punto crítico con aparición de desazón y entre (1-80) nivel normal, sin significancia clínica. En la escala de Autoestima y bienestar: (95) nivel muy alto, precaución, excesiva autoestima; entre (61-94) nivel alto, buena autoestima; entre (41-60) nivel medio, es normal; entre (21-40) nivel medio-bajo, con indicadores de advertencia, un área limítrofe donde se aprecia una ligera aflicción; entre (11-20) nivel bajo, presenta malestar y entre (1-10) nivel muy bajo, presenta malestar muy destacado (Santamaria, 2016).

Se ejecutó un análisis estadístico descriptivo basado en frecuencias y porcentajes, esta técnica, ampliamente utilizada en investigación cuantitativa (Hair et al., 2014), permitió determinar las estructuras subyacentes y las direcciones de cambio en la información. Los resultados obtenidos se enmarcan en el contexto teórico de los problemas en adolescentes, lo que permitió una interpretación más profunda de los hallazgos.

Para cuantificar el rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) en el transcurso del primer período del año escolar 2024-2025, que es la variable de estudio utilizada, se adoptó un sistema de evaluación por niveles que clasifica el aprovechamiento en cuatro categorías: Dominio de los aprendizajes

requeridos (DAR) para puntuaciones de 9 a 10; Alcanza los aprendizajes requeridos (AAR) para notas entre 7 y 8,99; Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos (PAAR) con calificaciones de 4,01 a 6,99; y No alcanza los aprendizajes requeridos (NAAR) para notas de 4 o menos. Dichas calificaciones reflejan la consecución de las metas de aprendizaje estipuladas tanto en el currículo como en los estándares educativos nacionales, tal y como se detalla en el Artículo 194 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (MINEDUC, 2017).

Con el objetivo de explorar la correlación entre las escalas del Q-PAD, que miden problemas adolescentes, y el rendimiento académico, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para valorar la relación lineal, siendo esta la prueba más adecuada para variables continuas, lo cual permitió establecer la fuerza de la asociación entre las diferentes variables del estudio.

Es importante destacar que, si bien el rendimiento académico (evaluado por calificaciones) es el foco de esta variable, su resultado final está también influenciado por una serie de factores externos, como la calidad del sistema educativo nacional, la pertinencia del currículum, la formación y motivación del equipo docente, y los recursos institucionales disponibles. Aunque el estudio se centra en la correlación con los factores psicosociales, se reconoce que estos elementos contextuales son determinantes en el rendimiento académico global y deben considerarse en la interpretación de los resultados.

Resultados y Discusión

Problemas psicosociales de los estudiantes de bachillerato

Para la variable problemas psicosociales se asumieron las teorías de Erikson (1968), Piaget (1969) y Vygotsky (1978), tres pilares de la psicología del desarrollo, los cuales ofrecen valiosas lentes para comprender los desafíos psicosociales de la adolescencia. Piaget subraya los desequilibrios cognitivos, como el egocentrismo adolescente y el formalismo, que pueden dificultar la adaptación social. Vygotsky pone de relieve la significancia de las relaciones interpersonales y cómo las discrepancias entre lo que un adolescente puede hacer solo y con ayuda pueden generar conflictos.

Por su parte Erikson, centra su atención en la crisis de identidad, destacando que la incapacidad de construir un sentido coherente de sí mismo puede llevar a problemas emocionales y de comportamiento. En conjunto, estas teorías resaltan la complejidad de

los problemas psicosociales en la adolescencia, que se ven influenciados por factores cognitivos, sociales y emocionales.

Los datos recolectados a través del cuestionario Q-PAD (Sica et al., 2011), herramienta, adaptado por Santamaría (2016), fueron procesados tomando en cuenta las escalas clínicas: insatisfacción personal, ansiedad, depresión, abuso de sustancias, problemas interpersonales, problemas familiares e incertidumbre sobre el futuro escala de riesgo psicosocial y escala de autoestima y bienestar (tabla 1).

Tabla 1
Escalas del Q-PAD en estudiantes de bachillerato

Escalas del Q-TAB en estudiantes de bacteriología													
Escalas Clínicas													
Escalas		Muy Alto		Alto		Medio Alto		Normal					
Categorías		f	%	F	%	f	%	f	%				
Insatisfacción corporal		20	15	15	11	19	14	80	60				
Ansiedad		24	18	12	9	23	17	75	56				
Depresión		34	25	20	15	20	15	60	45				
Abuso de sustancias		3	2	12	9	24	18	95	71				
Problemas interpersonales		9	7	15	11	40	30	70	52				
Problemas familiares		20	15	24	18	36	27	54	40				
Incertidumbre sobre el futuro		25	19	23	17	36	27	50	37				
Escala Riesgo Psicosocial													
Escala		Muy Alto		Alto		Medio Alto		Normal					
Categoría		f	%	F	%	f	%	f	%				
Riesgo Psicosocial		18	13	16	12	20	15	80	60				
Escala de autoestima y Bienestar													
Escala		Muy Alto		Alto		Medio		Medio Bajo		Bajo		Muy Bajo	
Categoría		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Autoestima y bienestar		12	9	10	7	22	16	15	11	25	19	50	37

Nota. Resultados arrojados por el instrumento de medición

Los resultados de la evaluación de diversas escalas del Q-PAD, se presentan en la tabla 1, las cuales miden diferentes aspectos relacionados con el bienestar psicológico, psicosocial, autoestima y bienestar. Las escalas clínicas y riesgo psicosocial se dividen en cuatro categorías: muy alto, alto, medio alto y normal, en tanto que la escala de autoestima y bienestar se divide en seis categorías (muy alto, alto, medio, medio bajo, bajo y muy bajo). Seguidamente, se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones evaluadas.

Escalas clínicas (EC)

Los hallazgos de la escala clínica de insatisfacción corporal revelan una distribución interesante entre los estudiantes evaluados, si bien el 60% se encuentra en un rango normal, lo cual es una señal positiva, un porcentaje considerable (40%) muestra niveles

de insatisfacción corporal que van desde moderados hasta muy altos, lo que sugiere la urgencia de asistencia individualizada en estos casos. Estos resultados coinciden con los de Ortega (2023), al evidenciar una preocupante prevalencia de insatisfacción corporal sobre todo en mujeres adolescentes, este fenómeno, particularmente acentuado en los primeros años de la adolescencia, subraya la necesidad apremiante de establecer iniciativas de prevención y fomento de la autoestima en esta población.

El estudio revela una fluctuación importante en los niveles de ansiedad entre estudiantes. Aunque el 56% se encuentra en rangos normales, un 18% presenta ansiedad muy alta con síntomas intensos, un 9% ansiedad alta que afecta su bienestar, y un 17% ansiedad medio alta, indicando vulnerabilidad. Existe concordancia entre los resultados y los de otras investigaciones que demuestran que una proporción considerable de estudiantes reporta niveles de ansiedad dentro de lo esperado (Rapee, 2016). Sin embargo, los niveles elevados de ansiedad se asocian con un deterioro significativo del bienestar psicológico y académico (Reinoso, 2019). Además, la prevalencia de ansiedad medio alta concuerda con las cifras mundiales de trastornos de ansiedad (OMS & OPS, 2017). Se destaca la trascendencia de considerar la ansiedad como un problema relevante en estudiantes, influenciado por factores académicos, sociales y familiares (Osorio, 2021).

El análisis revela una variabilidad en los niveles de depresión entre estudiantes, el 45% se encuentra en el rango normal, es decir, no presentan síntomas significativos de depresión en su vida diaria, sus emociones y conductas son generalmente estables, y pueden experimentar momentos de tristeza o baja energía ocasionalmente, pero estos no interfieren con su funcionamiento cotidiano. Mientras que un 15% experimenta síntomas leves a moderados, otro 15% síntomas intensos que afectan su funcionamiento diario, y un 25% síntomas severos y persistentes. Estos hallazgos son relevantes al considerar la prevalencia global de trastornos depresivos (OMS & OPS, 2017), que fue del 4.4% en 2015. Asimismo, la literatura académica de Muñoz et al., (2021) han encontrado una prevalencia del 25.9% de depresión en adolescentes, con impactos negativos en el rendimiento académico y las conexiones interpersonales.

El análisis revela una distribución heterogénea en la escala clínica del abuso de sustancias, gran parte de las personas encuestadas (71%) se encuentra en el rango normal, indicando un consumo bajo o nulo. Sin embargo, un 29% muestra algún nivel de consumo preocupante. Específicamente, un 2% presenta un patrón de consumo muy alto, un 18% un consumo medio alto con riesgo de dependencia (Minior et al., 2019), y un 9% un

**Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
María Esther Mejía - Lasso**

consumo alto con posibles consecuencias iniciales. Estos hallazgos difieren de estudios previos (Rosero, 2018), que reportan una prevalencia mucho mayor de consumo. Las discrepancias podrían deberse a diferencias en las muestras, definiciones y contextos socioculturales de los estudios. Se enfatiza la urgencia de considerar el abuso de sustancias como un problema relevante en la población estudiantil, a pesar de la alta proporción en el rango normal.

Los resultados de la escala clínica relaciones interpersonales evidencian una distribución heterogénea en la percepción y manejo de las interacciones personales entre los estudiantes evaluados, aunque un porcentaje considerable (52%) presenta un nivel normal de interacción social, un número significativo (48%) muestra algún grado de insatisfacción o dificultad en sus relaciones, lo que sugiere la demanda de acciones concretas. Esta observación es consistente con los hallazgos de Gutiérrez-Carmona y López (2015), quienes también reportaron dificultades en la interacción social de los sujetos evaluados. Además, estos resultados resaltan la importancia de abordar las dificultades en las interacciones personales durante la etapa adolescente, crucial para el progreso de las habilidades socioemocionales.

El análisis de la escala clínica problemas familiares, revela una diversidad de experiencias familiares entre los estudiantes. El 40% reporta un ambiente familiar estable y saludable, lo que favorece su bienestar. Sin embargo, un 18% experimenta malestar significativo por conflictos familiares, un 27% incomodidad y falta de apoyo, y un 15% pertenece a entornos altamente disfuncionales. Estos resultados subrayan la relevancia del ambiente familiar en el bienestar estudiantil. En concordancia con Ávila y Cañas-Lucendo (2023), los estudiantes con problemas familiares en niveles altos presentan síntomas de depresión, ansiedad, trastornos de conducta y dificultades relacionales, a menudo debido a abuso emocional o físico, negligencia, divorcio conflictivo o dificultades psicológicas de los padres. Se destaca la necesidad de intervenciones específicas para apoyar a los estudiantes afectados por dinámicas familiares negativas.

El análisis de la escala clínica de incertidumbre sobre el futuro revela una distribución heterogénea entre los estudiantes. Un 37% muestra baja preocupación por su futuro, mientras que un 19% experimenta incertidumbre muy alta, un 27% moderadamente alta y un 17% alta. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos (Aristizábal-Murillo et al., 2021), que asocian la alta incertidumbre con sentimientos de desorientación y desmoralización, afectando el rendimiento académico.

En general, el análisis de las escalas clínicas revela un panorama complejo de la salud mental estudiantil. Aunque un porcentaje significativo presenta niveles normales, existe un grupo considerable con dificultades en áreas tales como: la percepción de la figura física, la angustia, la tristeza profunda, el consumo indebido de drogas/alcohol, las interacciones con otras personas, el ambiente en el hogar y la inquietud frente al porvenir. Se subraya la necesidad de implementar programas de intervención y prevención para satisfacer las necesidades particulares de cada estudiante y promover su bienestar en un entorno académico cada vez más exigente.

Escala de Riesgo psicosocial (ERP)

El análisis de la escala de riesgo psicosocial revela una distribución heterogénea entre los estudiantes. Un 60% muestra una adaptación adecuada, mientras que un 27% presenta dificultades significativas en el control de impulsos y seguimiento de normas, con un 13% en la categoría de riesgo muy alto que requiere intervenciones específicas. Específicamente, el 15% presenta impulsividad ocasional, el 12% impulsividad y conductas conflictivas frecuentes, y el 13% impulsividad extrema y conductas desafiantes severas. En sintonía con Hernández et al. (2024), se encontró que un porcentaje superior al cincuenta por ciento de los encuestados presentan riesgo psicosocial en áreas como el uso de sustancias, salud mental, relaciones familiares y conductas agresivas, especialmente en adolescentes jóvenes. Se destaca la urgencia de una perspectiva holística y cooperativa para abordar estos problemas de conducta complejos y multifactoriales, y la importancia de diseñar intervenciones efectivas y personalizadas.

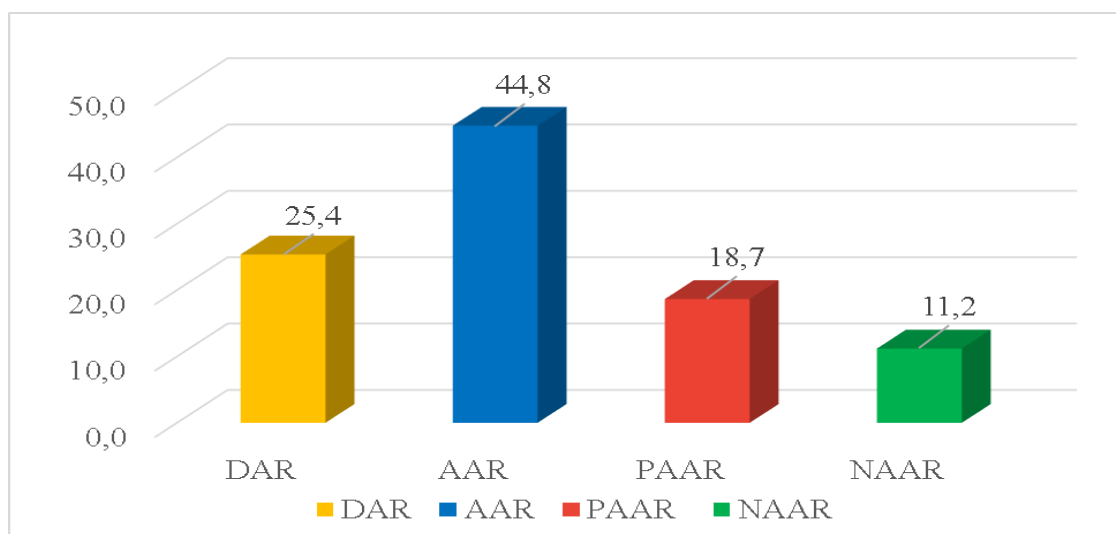
Escala de Autoestima y bienestar (EAB)

El análisis revela una gran variedad en los niveles de autoconcepto en los estudiantes evaluados. Un 37% presenta autoestima muy baja, con sentimientos persistentes de inferioridad, y un 19% autoestima baja, caracterizada por insatisfacción personal. Estos hallazgos coinciden con Ávila y Cañas-Lucendo (2023), quien reporta un 30% de baja autoestima en mujeres y un 13% en varones. Por otro lado, un 16% muestra autoestima media, un 7% alta y un 9% muy alta, lo que podría indicar sobreestimación. Estos últimos resultados corroboran parcialmente los de López et al. (2021), quienes encontraron un incremento en la autoestima y el bienestar, aunque sin significancia estadística. Se destaca la necesidad de intervenciones urgentes debido a la alta concentración de estudiantes con baja autoestima, ya que esta es crucial para el desarrollo personal y académico.

Rendimiento Académico de los estudiantes de Bachillerato

Figura 1

Distribución porcentual de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de Primer Año de Bachillerato



Nota. Distribución porcentual de las calificaciones obtenidas

La Figura 1 presenta la distribución del rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato BGU, mostrando una heterogeneidad en sus calificaciones. Un 44,8% se ubica en el rango AAR (7- 8,99 puntos), indicando un cumplimiento satisfactorio, aunque se sugiere profundizar en el análisis para identificar áreas de mejora. Un 25,4% alcanza el rango DAR (9 - 10 puntos), demostrando un dominio en las diferentes asignaturas. Las puntuaciones (18,7%) de un sector de los participantes caen dentro de la zona de PAAR (de 4,01 a 6,99 puntos), indicando que están en la fase previa a la consecución total de los aprendizajes requeridos. Finalmente, un 11,2% se encuentra en el rango NAAR (≤ 4 puntos), requiriendo atención prioritaria. Se destaca la necesidad de implementar estrategias diferenciadas y realizar un seguimiento continuo para asegurar la equidad y eficacia del sistema educativo.

Relación entre las escalas del Q-PAD y el rendimiento académico (RA)

Con el fin de examinar la conexión entre las categorías que corresponde a las escalas del Q-PAD (clínica, riesgo psicosocial, autoestima y bienestar), y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, se aplicó la correlación de Pearson, formulando las hipótesis nula y alternativa con un umbral de significancia estadística fijado en (0,05). El objetivo de este procedimiento es determinar si hay una asociación lineal considerable entre las variables evaluadas y el rendimiento académico.

1. Escala Clínica (EC) y Rendimiento Académico (RA)

H_0 : No se halla una vinculación lineal entre la EC y el RA.

- H₁: Se encuentra una asociación lineal entre la EC y el RA.
2. Escala de Riesgo Psicosocial (ERP) y Rendimiento Académico (RA)
- H₀: No hay una correlación lineal entre la ERP y el RA.
- H₁: Existe una correlación lineal entre la ERP y el RA.
3. Escala Autoestima y Bienestar (EAB) y Rendimiento Académico (RA)
- H₀: EAB no presenta una relación lineal con el RA.
- H₁: EAB muestra una relación lineal con el RA.
4. Escalas Clínicas (EC) y de Riesgo Psicosocial (ERP)
- H₀: La relación lineal entre la EC y la ERP es inexistente.
- H₁: Se observa una asociación lineal entre la EC y la ERP.
5. Escalas Clínicas (EC) y Autoestima y Bienestar (EAB)
- H₀: No se da una conexión lineal entre la EC y la EAB.
- H₁: Hay una conexión lineal entre la EC y la EAB.
6. Escalas de Riesgo Psicosocial (ERP) y Autoestima y Bienestar (EAB)
- H₀: No existe vínculo lineal entre la ERP y la EAB.
- H₁: Se detecta un vínculo lineal entre la ERP y la EAB.

La verificación de las hipótesis en una investigación depende fundamentalmente del análisis estadístico, para lo cual el software SPSS resulta indispensable. Por medio de este análisis, se examina la información de forma objetiva, identificando patrones claves y estableciendo la relevancia estadística de las relaciones entre variables. Los hallazgos se exponen detalladamente en la Tabla 2.

Tabla 2

Contraste de hipótesis (Pearson), para las escalas del Q-PAD y el rendimiento académico

		Escala Clínica (EC)	Riesgo Psicosocial (ERP)	Autoestima y Bienestar (EAB)	Rendimiento Académico (RA)
Escala Clínica (EC)	Correlación de Pearson	1	-,111	-,184*	-,239**
	Sig. (bilateral)		,204	,034	,005
	N	134	134	134	134
Riesgo Psicosocial (ERP)	Correlación de Pearson	-,111	1	,428**	,015
	Sig. (bilateral)	,204		<,001	,864
	N	134	134	134	134
Autoestima y Bienestar (EAB)	Correlación de Pearson	-,184*	,428**	1	-,023
	Sig. (bilateral)	,034	<,001		,795
	N	134	134	134	134
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-,239**	,015	-,023	1
	Sig. (bilateral)	,005	,864	,795	

Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
María Esther Mejía - Lasso

(RA)	N	134	134	134	134
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).					
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).					

La tabla 2 presenta las correlaciones de Pearson entre cuatro variables: Escala Clínica, Riesgo Psicosocial, Autoestima y Bienestar, y Rendimiento Académico, con un tamaño de muestra de 134. Se encontraron correlaciones significativas: una negativa entre la Escala Clínica y el Rendimiento Académico ($r = -0,239$; $p = 0,005$), indicando que mayores problemas clínicos se asocian a menor rendimiento; una positiva entre Riesgo Psicosocial y Autoestima y Bienestar ($r = 0,428$; $p < 0,001$), sugiriendo que a mayor riesgo psicosocial, mayor autoestima y bienestar (este resultado amerita un análisis más profundo debido a lo contradictorio que podría ser); y una negativa entre Escala Clínica y Autoestima y Bienestar ($r = -0,184$, $p = 0,034$), mostrando que mayores problemas clínicos se asocian a menor autoestima y bienestar. Las demás correlaciones no fueron estadísticamente significativas ($p > 0,05$). Estos hallazgos sugieren relaciones importantes entre las variables, pero se requiere un análisis más profundo para comprender completamente su naturaleza y causalidad.

El principal hallazgo de esta investigación es la correlación negativa y significativa entre la Escala Clínica (EC) y el Rendimiento Académico (RA) ($r = -0,239$; $p = 0,005$), este resultado es crucial, ya que confirma la hipótesis de que mayores problemas clínicos, como la ansiedad y la depresión, se asocian a un menor rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato. Esta conclusión se alinea con la literatura previa, que ha demostrado cómo el malestar emocional (dificultad para concentrarse, falta de motivación, entre otros) interfiere directamente con los procesos de aprendizaje y la obtención de calificaciones satisfactorias. Por lo tanto, el enfoque en el bienestar psicosocial no debe ser secundario a la educación, sino una parte integral para el éxito académico.

Un aspecto que requiere un análisis más profundo es la correlación positiva, significativa y moderada entre el Riesgo Psicosocial (ERP) y la Autoestima y Bienestar (EAB) ($r = 0,428$; $p < 0,001$), un hallazgo que podría considerarse paradójico a primera vista. Generalmente se esperaría que un mayor riesgo psicosocial se asocie con una menor autoestima. Sin embargo, este resultado puede explicarse por el uso de mecanismos de afrontamiento por parte de los adolescentes. En entornos de riesgo, algunos jóvenes pueden desarrollar una sobreestimación de su propia valía o resiliencia como una defensa psicológica. Otra posibilidad, sugerida por el análisis descriptivo, es la presencia de un

9% de estudiantes con autoestima muy alta, que el propio instrumento sugiere que amerita precaución por una posible sobreestimación. Este fenómeno de autoestima defensiva en contextos adversos es un área que merece una futura exploración cualitativa, como ya se sugiere en las conclusiones.

Finalmente, la correlación negativa entre la Escala Clínica (EC) y la Autoestima y Bienestar (EAB) ($r = -0,184$; $p = 0,034$) corrobora la lógica psicológica: los problemas emocionales y clínicos están directamente relacionados con una menor percepción de bienestar y una peor autovaloración. Este dato, junto con la alta concentración de estudiantes con baja autoestima (56% en rangos bajo y muy bajo), refuerza la urgencia de programas de intervención. La distribución de calificaciones indica que, aunque la mayoría cumple los objetivos, el 30% del estudiantado se encuentra en las categorías PAAR y NAAR, lo que subraya la necesidad de acciones diferenciadas para abordar las dificultades académicas que, según la correlación, están intrínsecamente ligadas a los desafíos psicosociales.

Conclusiones

La evidencia que arrojó el estudio actual, con base en la ejecución del instrumento Q-PAD a una muestra de estudiantes de bachillerato, aportó valiosa información sobre la prevalencia y características de los problemas psicosociales en este grupo poblacional.

La conclusión central de este estudio se centra en el cumplimiento de su objetivo: la correlación de Pearson evidencia una vinculación inversa significativa entre la Escala Clínica (EC) y el Rendimiento Académico (RA) ($r = -0,239$; $p = 0,005$). Este hallazgo subraya la influencia perjudicial de las dificultades emocionales (ansiedad, depresión, etc.) en el rendimiento escolar. Los estudiantes que enfrentan desafíos psicosociales tienden a mostrar un menor rendimiento académico, resaltando la necesidad crítica de intervenciones psicológicas en el ámbito educativo.

El estudio también reveló una complejidad significativa en el bienestar psicosocial, con un grupo sustancial de estudiantes experimentando dificultades en áreas como la insatisfacción corporal, la ansiedad, la depresión y la baja autoestima. Además, la correlación negativa entre la Escala Clínica (EC) y la Autoestima y Bienestar (AB), junto con la alta concentración de estudiantes con baja autoestima (56% en rangos bajo y muy bajo), refuerza la interconexión entre el malestar emocional y la autovaloración, y subraya la urgencia de implementar programas de apoyo psicosocial en las escuelas.

**Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
María Esther Mejía - Lasso**

La correlación positiva entre Riesgo Psicosocial (RP) y Autoestima y Bienestar (AB) plantea una relación compleja que debe explorarse en futuras investigaciones. Aunque paradójico, este resultado sugiere la presencia de posibles mecanismos de afrontamiento o una sobreestimación de la propia valía en estudiantes con alto riesgo.

El análisis del Rendimiento Académico, si bien muestra que la mayoría de los estudiantes logra un cumplimiento satisfactorio, revela que un porcentaje significativo requiere atención especial (30% en rangos PAAR y NAAR). Esto, en el contexto de la correlación principal, subraya la importancia de implementar estrategias educativas diferenciadas y un seguimiento continuo para abordar las dificultades académicas vinculadas a los desafíos psicosociales.

Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos, especialmente la correlación inversa entre la Escala Clínica y el Rendimiento Académico, se plantean las siguientes recomendaciones, dirigidas a la comunidad educativa:

Dada la vinculación entre los problemas clínicos (ansiedad, depresión) y el bajo Rendimiento Académico, se recomienda a las autoridades escolares la creación de un programa permanente de soporte psicosocial en el centro educativo. Este programa debe estar enfocado en el manejo de la ansiedad, la prevención de la depresión y el fomento de la autoestima.

Debido a la alta concentración de estudiantes con baja y muy baja autoestima (56%) exige una intervención prioritaria, se deben desarrollar talleres y actividades extracurriculares que promuevan la autovaloración positiva y las habilidades de afrontamiento.

Se recomienda capacitar a docentes y tutores para que puedan identificar oportunamente los indicadores de riesgo psicosocial (como la impulsividad) y los problemas clínicos. Además, se deben ofrecer charlas a padres, madres y representantes legales para mejorar el ambiente familiar y la comunicación, dada la influencia de los problemas familiares en el bienestar estudiantil.

Ante la distribución heterogénea del Rendimiento Académico, con un 30% de estudiantes en rangos de dificultad, las autoridades escolares deben promover estrategias de enseñanza y aprendizaje individualizadas y un seguimiento continuo, asegurando que los estudiantes que lo requieran reciban el refuerzo académico necesario y oportuno.

Se recomienda a futuros investigadores realizar un estudio de enfoque cualitativo que explore en detalle la relación compleja (correlación positiva) encontrada entre el Riesgo

Psicosocial y la Autoestima/Bienestar, con el fin de comprender los mecanismos de afrontamiento que puedan estar en juego

Referencias Bibliográficas

- Albornoz, E., Guzmán, M., Sidel, K., Chuga, J., González, J., Herrera, J., Zambrano, L., Cañizales, A., Vera, L., Márquez, A., González, R., Cruz, K., Luna, H., Macias, A., Brice, D., y Arteaga, R. (2023). *Metodología de la investigación aplicada a las ciencias de la salud y la educación*. Mawil Publicaciones de Ecuador. <https://mawil.us/wp-content/uploads/2023/08/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Aristizábal-Murillo, I., Díaz-Téllez, A. & Mejía-Ríos, J. (2021). Una aproximación a la incertidumbre sobre el futuro en adolescentes escolarizados del municipio de Finlandia (Quindío). *Investigación Científica Multidisciplinaria* 1, 107-123. <https://doi.org/10.34893/s5hp-z550>
- Arnett, J. (2014). *Emerging Adulthood: Emerging Adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Second Edition. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/330369978_Emerging_Adulthood_The_Winding_Road_from_the_Late_Teens_Through_the_Twenties_2nd_edition
- Ávila, M., & Cañas-Lucendo, M. (2023). Niveles de satisfacción con la vida y su relación con la autoestima en adolescentes. *Revista Psicología UNEMI* 7(12), 23-34 <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol7iss12.2023pp23-34p>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103. <http://doi.org/10.1037/h0030372>
- Cáceres, I. (2021). *El desarrollo social de menores adoptados internacionalmente e institucionalizados: habilidades sociales y relaciones con iguales a lo largo de la infancia y la adolescencia*. [Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla]. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7652_d_Tesis_DesarrolloHabilidadesSociales-MenoresAdoptados.pdf
- Cruz, C. (2019). *Adicción a las Redes Sociales y Habilidades Sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la ciudad de Tarapoto, Perú*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USSS_ca224e88e8d135ab3ea6084494e6c1b5/Description#tabnav

Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
 María Esther Mejía - Lasso

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company
- Funes, J. (2019). Estilos de crianza y agresividad en estudiantes de secundaria de dos colegios públicos de San Juan de Miraflores. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú].
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1282/Funes%20Uribe%2c%20Jahayra%20Robherta.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Galván, G., Fonseca Pedrero, E., Vásquez De la Hoz, F., Guerrero Martelo, M., Santamaría, P., Sica, C., & Delgado, V. (2018). Validación del Q-PAD: Cuestionario para la Evaluación de Psicopatología en Adolescentes. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 29(140), 252–260.
<https://revistavertex.com.ar/ojs/index.php/vertex/article/view/299>
- García, J., Lacalle, M., Valbuena, M. & Polaino-Lorente, A. (2019). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. *Revista Complutense de Educación*. 30(3), 895-915.
<https://doi.org/10.5209/rced.59562>.
- Gómez, K y Marín, J. (2017). *Impacto que generan las redes sociales en la conducta del adolescente y en sus relaciones interpersonales en Iberoamérica los últimos 10 años*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Psicología, Bucaramanga, Colombia.
<https://otech.uaeh.edu.mx/site/cdn/assets/Microsites/iot/docs/Impacto.pdf>
- Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M, Hidalgo, M. (2017). Pubertad y Adolescencia. *Adolescere* 5(1), 7-22.
- Gutiérrez-Carmona, M., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632004.pdf>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education. Seventh Edition.
- Hawkins, J., Catalano, R. & Miller, J. (1992) Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>

- Hernández, I., Santana, M., Juárez, L. & Gutiérrez, G. (2024). Factores de riesgo psicosocial para la desregulación emocional en adolescentes mexicanos escolarizados de nivel secundaria. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13(37), 195-222. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v13i37.24137>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Jessor, R., & Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study*. Academic Press.
- López, L., Fernández, Y., Torres, A., Cardona, F., & Lemos, M. (2021). Bienestar y autoestima: un estudio comparativo en estudiantes de los colegios de la Policía Nacional. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(2),08-23. <https://doi.org/10.22335/rlct.v13i2.1399>
- Minior, M., Domínguez, F., & Hernández, A., (2019). Salud mental y droga. TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río. Publicación semestral 6(12), 66-71. <https://doi.org/10.29057/estr.v6i12.4307>
- MINEDUC, (2017). instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil. <https://drive.google.com/file/d/0B5IY7txwJuWdcmxkTG9rVWWhpYjA/view?resourcekey=0-sPxD5rGloAv0NjTrmv2xOw>
- Muñoz, k., Arévalo, C., Tipán, J. & Morocho, M. (2021). Prevalencia de depresión y factores asociados en adolescentes. *Revista Ecuatoriana de Pediatría* 22(1), 1-8. <https://doi.org/10.52011/0008>
- Osorio, C. (2021). *Modelo relacional: sentido de vida, optimismo y trascendencia y su vínculo con ansiedad o depresión en adolescentes y jóvenes*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Colombia]. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=SNA_dR8gAAAAJ&citation_for_view=SNAdR8gAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes*. <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34006/PAHONMH17005-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Salud del adolescente*. <https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health>

Carlota Carolina Moncayo – Jara, María Emperatriz Yépez - Bimboza , Carmen Amelia Yépez - Bimboza
 María Esther Mejía - Lasso

- Ortega, J. (2023). *Relación de la insatisfacción de la imagen corporal con las conductas alimentarias de riesgo en adolescentes*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10887>
- Piaget, J. (1969). *The intellectual development of the adolescent*. *Adolescence: Psychological perspectives*. Basic Books.
- Posada, K. & Cadavid, K. (2023). *Relación entre los problemas familiares, autoestima y el bienestar de los adolescentes pertenecientes a instituciones educativas de Cauca*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://lareferencia.info/vufind/Record/CO_4cadba1cdd6646f49fb0b179e50ee8af
- Rapee, R. (2016). *Trastornos de Ansiedad en Niños y Adolescentes: Naturaleza, Desarrollo, Tratamiento y Prevención*. Libro electrónico de IACAPAP de Salud Mental en Niños y Adolescentes. <https://iacapap.org/Resources/Persistent/ce9162de17e90345cedc203510b98b4350b9c085/F.1-Anxiety-Disorders-SPANISH-2016.pdf>
- Reinoso, R. (2019). *Dificultades interpersonales en la adolescencia en alumnado ecuatoriano*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. [file:///C:/Users/esther/Downloads/tesis_ramiro_reinoso%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/esther/Downloads/tesis_ramiro_reinoso%20(1).pdf)
- Rosero, G. (2018). *Caracterización del consumo de drogas en adolescentes de los consultorios del posgrado de medicina familiar y comunitaria*. centro de salud 25 de enero. [Tesis de Especialización, Universidad Católica Santiago de Guayaquil]. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/12169/1/T-UCSG-POS-EGM-MFC-64.pdf>
- Santamaría P. (2016). *Adaptación española del Q-PAD- Cuestionario para la Evaluación de Problemas en Adolescentes*. TEA Ediciones. <https://web.teaediciones.com/Ejemplos/Q-PAD-EXTRACTO.pdf>
- Segura, A., Rojas, L., & Benavides, C. (2020). Riesgo psicosocial y desempeño académico: un análisis en los colegios de la Policía Nacional adscritos a la ciudad de Bogotá, D. C. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(2), 44-56. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i2.1129>
- Sica C., Chiri L., Favilli R., & Marchetti I. (2011). *Questionario per la Valutazione della Psicopatologia in adolescenza*. Trento: Erickson.

- Sigüenza, W., Quezada, E., Reyes, M. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista ESPACIOS*. 40(15), 9-18.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/a19v40n15p19.pdf>
- Sroufe, A. (2005). Attachment and development. A prospective longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7(4), 349-367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Steinberg, L. (2018). *Adolescence*. McGraw-Hill.
<https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260058895.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Obras escogidas IV*. Editorial Antonio Machado Libros, S. A.
<https://es.scribd.com/document/590720859/Obras-Escogidas-Tomo-IV-Lev-Semionovich-Vygotsky-L-S-Vigotski-Etc-Z-lib-org>

**RELATOS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO
EN EL ESTADO DE MÉXICO**

**LIFE STORIES OF STUDENTS FROM A TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL IN THE
STATE OF MEXICO**

Dr. Luis Miguel Reyes Loyola

luis.reyes@iztacala.unam.mx

Orcid: 0009-0006-4926-4113

Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos

csclusar@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2046-2926

Recepción: 16/07/2025

Aceptación: 15/12/2025

Publicación: 03/02/2026

Resumen

En el presente artículo se analizan las categorías dominantes asociadas a la expresión de sí mismos en jóvenes estudiantes de un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT). Desde un enfoque biográfico y el paradigma epistemológico interpretativo consideramos los relatos de vida de ocho jóvenes estudiantes de primer semestre de bachillerato con edades entre 14 y 15 años, radicados en las localidades cercanas al municipio de Temamatla, Estado de México. Se expone como resultado del análisis una asociación entre los paralelismos de cuatro

categorías concordantes: la relación con las figuras paternas y la adaptación al medio escolar; la construcción y reconstrucción de la autopercepción a través de las etapas escolares; la relación entre la cultura juvenil y la escuela como espacio de vida cotidiana y la visión de aspiraciones asociadas a la búsqueda de mejores condiciones de vida en el futuro.

Palabras clave: estudiantes, bachillerato, relatos de vida, familia.

Abstract

This article analyzes the dominant categories associated with self-expression among young students from a Technological High School (CBT). Using a biographical approach and the interpretive epistemological paradigm, the life stories of eight first-semester high school students, aged 14 to 15, living in towns near the municipality of Temamatla, State of Mexico, are analyzed. The analysis reveals an association between the parallels of four concordant categories: the relationship with paternal figures and adaptation to the school environment; the construction and reconstruction of self-perception throughout the school years; the relationship between youth culture and school as a space for daily life; and the vision of aspirations associated with the search for better living conditions in the future.

Keywords: students, high school, life stories, family.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el concepto de juventud suscita una comprensión que sobrepasa aquellos elementos alineados específicamente a una etapa del desarrollo humano, siendo así que su conceptualización trasciende aspectos propios a un contexto histórico, social y cultural determinado, además de encontrarse en constante transformación. A través de esta mirada global, el estudio sobre la juventud ha aumentado el interés en la investigación desde distintos campos disciplinares, siendo la articulación entre la condición juvenil y la experiencia escolar un foco primordial para el aumento del corpus de conocimiento en el ámbito de la educación.

Cabe mencionar que, si bien, en México ha habido un aumento en el interés sobre el fenómeno juvenil dentro del contexto escolar, la mayor parte de las investigaciones estuvieron focalizadas en contextos urbanizados en las cuales el análisis se centró en conocer la percepción de los propios estudiantes sobre lo que para ellos significa estar en la escuela, estudiar, alcanzar cierta certificación escolar, vivir la escuela (Guzmán & Saucedo, 2007; Ibarra, Escalante & Fonseca, 2013; Weiss, 2015; Pogliaghi, Mata & Pérez, 2015; Hernández, 2017; De La Cruz, 2015). Estas investigaciones nos enseñaron que no es fácil separar las categorías de jóvenes de la de estudiantes cuando se analizan sus experiencias en nivel medio superior y superior. Los estudiantes llevan a la escuela sus prácticas culturales como jóvenes, las comparten con sus pares, las recrean a partir de lo que aprenden en la escuela y, en distintos momentos, ponen atención a qué deben resaltar, por ejemplo, sus actividades como estudiantes cuando están enfocados al aprendizaje, sus actividades de ocio, interrelaciones sociales, construcción de identidades juveniles, etc.

La investigación sobre estudiantes nos permitió entender que es una población heterogénea en función de los sistemas y subsistemas escolares en los que se encuentran inscritos; que existe una pluralidad de perspectivas culturales de los estudiantes a partir de la cual se apropian y recrean lo que sus escuelas les ofrecen; que sus recorridos escolares pueden ser lineales, interrumpidos, con giros imprevistos; que en su día a día transitan de sus hogares a la escuela, a sus comunidades, de maneras muy diversas y que van construyendo miradas futuras sobre si desean o no continuar estudiando en función de los apegos socioemocionales que logran construir con la escuela, sus necesidades económicas y el ejercicio de su ser jóvenes ante distintas ofertas culturales que les hacen tomar decisiones (Guzmán & Saucedo, 2007; Velázquez, 2007; Guzmán 2024).

La literatura muestra un corte en el análisis del objeto de estudio que sigue dos vertientes: la primera sobre los estudios que examinan la perspectiva y significados que los jóvenes estudiantes le asignan a la escuela, así como su perspectiva a futuro y la relación con el trabajo (Auli & De Ibarrola, 2022; Reyes, 2011; Tapia, 2020); mientras que la segunda se enfoca en el análisis de las practicas socio-escolares y aquellos elementos fuera del contexto escolar que influyen en la conformación de la subjetividad juvenil.

Las investigaciones dentro de la segunda vertiente han avanzado con propuestas en las que se destaca el concepto de escuela como espacio de vida, así, la condición juvenil se conceptualiza como un proceso en constante reconstrucción y en tránsito entre contextos como la familia, los amigos y la propia comunidad que propician la restructuración subjetiva (Tapia, 2020; Reyes-Loyola, 2024; Ávalos, 2007; Valladares, 2023).

Mucha de la investigación realizada con jóvenes estudiantes se ha llevado a cabo en escuelas ubicadas en contextos urbanos, pero, afortunadamente, se han desarrollado estudios importantes en contextos urbano-rurales, semi-rurales y rurales. Así, por ejemplo, el trabajo de Weiss (2009) fue un referente importante al realizar un diagnóstico para conocer las diferencias significativas entre la autopercepción de los estudiantes de una comunidad rural en contraparte a los beneficios que se tienen en las escuelas urbanas, lo anterior a través del análisis de las prácticas socio escolares y los procesos curriculares de algunos Bachilleratos Integrales Comunitarios del Estado de Oaxaca. En esta investigación se concluyó que las perspectivas y significados que cada uno de los estudiantes tiene sobre la escuela y su contexto, influyen en la constitución de expectativas de movilidad social y progreso individual y familiar (Weiss, 2009).

Por su parte, Tapia (2020) analizó los sentidos que los estudiantes de bachillerato rural en la zona metropolitana de Silao, León, le atribuyen a la escuela. Las conclusiones son muy similares a las expuestas por Weiss (2009), resaltando las diferencias significativas entre los roles de género siendo que, para los varones, los estudios tienden a significarse respecto a elementos de superación personal y mejora de las condiciones de vida, mientras que para las mujeres la escuela significa una ruptura de los mecanismos de subordinación que son impuestos por el contexto social al que pertenecen.

Por su parte, Reyes-Loyola (2018) concluye que los jóvenes de bachillerato viven una constante lucha entre la representación institucional de lo que es considerado ser un buen estudiante y la necesidad de expresar su condición juvenil. En este sentido, cuando las expresiones juveniles no se ajustan a la lógica institucional son definidas como conductas problemáticas por los adultos encargados de la organización escolar. Asimismo, en el análisis de esta investigación destaca el papel de la familia en la formación de expectativas a futuro: para un estudiante proveniente de un contexto socioeconómico y familiar con recursos para

Luis Miguel Reyes – Loyola, Claudia Lucy Saucedo - Ramos

Relatos De Vida De Estudiantes De Un Centro De Bachillerato Tecnológico En El Estado De México.

sostener a los hijos en la escuela, las aspiraciones a futuro se dirigen a la consecución de estudios superiores; mientras que, aquellos estudiantes provenientes de condiciones socioeconómicas y familiares con menores posibilidades limitan, en gran medida, sus expectativas a la obtención del certificado de bachillerato.

En esta vertiente de investigaciones persiste la vinculación de elementos que constituyen la complejidad del objeto de estudio. La familia, principalmente, juega un papel importante no sólo como referente en la consolidación de una emancipación del propio joven, sino para el funcionamiento de las propias escuelas rurales (Guzmán, 2024). Otro de los elementos importantes a destacar es la relación con el otro, ya que la escuela como espacio de vida juvenil implica que los propios estudiantes priorizan la convivencia con sus pares antes que el proceso de enseñanza aprendizaje (Reyes, 2011; Auli, 2020).

Desde esta perspectiva, el presente estudio tiene como objetivo identificar la articulación entre la escuela y formación de identidad de los jóvenes a través de sus historias de vida en el marco de la educación media superior en contextos rurales. Este estudio se llevó a cabo dentro de un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) ubicado en el municipio de Temamatla, Estado de México, reconocido como una zona rural. El propósito es dar voz a los estudiantes a través de sus relatos de vida para conocer cómo se piensan a sí mismos a partir de su participación en la familia, con sus pares en la escuela y las aspiraciones que tienen a futuro. Las preguntas que nos hicimos al iniciar la investigación fueron: ¿En este bachillerato los alumnos provienen de familias rurales y cómo perciben la importancia de continuar estudiando? ¿Cómo presentan los estudiantes el papel de sus familias y sus amistades en diferentes momentos de sus vidas? ¿Qué visión tienen de sí mismos los estudiantes respecto de continuar con sus estudios?

RELATOS DE VIDA COMO REFERENTE TEÓRICO

Para cumplir con los propósitos planteados sostenemos que el objeto de estudio en la investigación educativa es un objeto-sujeto-proyecto. Esta última característica indica una cualidad del sujeto inserto en un espectro de temporalidad, de modo que toman relevancia los relatos de vida de cada uno de los estudiantes para el análisis y la comprensión de su identidad. Así, el enfoque biográfico sea el mejor referente para el análisis y comprensión de los jóvenes estudiantes.

De acuerdo con Bertaux (1977), el enfoque biográfico, dentro de las investigaciones interpretativas:

...constituye una apuesta sobre el futuro [...] una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicas invariables [el investigador] se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos marcos uno tras otro. Lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión (p. 3-4).

Por tanto, aquello que se refleja en nuestra historia es significativa y se vuelve comprensible a través del relato ya que la narración es una cualidad de lo humano y lo humano sólo puede ser descrito a través de la experiencia temporal (Ricoeur, 1995). Las experiencias son narradas desde la intriga y esta narración “está ritmada por las pruebas que marcan la historia del sujeto, precisamente porque son dignas de ser contadas y de suscitar el interés a la vez del autor y del auditorio o de lectores” (Baudouin, 2015: 37).

La intriga en las narraciones da cuenta de un espacio distal que es ajeno a la cotidianidad del sujeto; estas experiencias son concebidas por Baudouin (2015) como pruebas de vida, con connotaciones tanto positivas como negativas, ajenas a los propios deseos del individuo, ya sea porque fueron padecidas por ellos mismos o porque fueron impuestas por aquellos definidos por el autor como *destinateurs*, es decir, el *otro* es quien juega un papel relevante en las decisiones y acciones del propio individuo a lo largo de su vida.

Es a través de estas pruebas de vida como se puede analizar la formación de la identidad, puesto que “el relato pone en juego diferentes estados identitarios del personaje principal, que son la resultante de estas transformaciones progresivas: permiten comprender así el desarrollo del sujeto” (Baudouin, 2015, p. 40), no en un sentido unidireccional, sino dialéctico en el que la existencia del individuo se sitúa en un plano entre lo individual y lo compartido, es decir, desde lo singular plural, caracterizado por tres paradojas: 1) singularización/conformización: referidos a aspectos sobre cómo el individuo va evolucionando desde el seno familiar y su contexto sociocultural, hasta la formación de su propia familia; 2) responsabilización/dependencia: proceso en el que se involucra las

relaciones con el otro, el sentido de pertenencia y de sí mismo; 3) Interioridad/exterioridad: relativo a la vida interior (sueños, deseos, emociones, sentimientos, pensamientos, proyectos) y la forma en la que estos se objetivizan en el entorno (Josso, 2014).

Para Bruner (2003), la configuración del Yo se da a través de lo que él denomina *actos narrativos*; estos son elementos propios y característicos de cada cultura en la que el individuo se desenvuelve. Son actos aprehendidos a lo largo de la vida, bien sea de forma consciente o inconsciente. Desde este punto de vista, el análisis de un relato de vida daría cuenta de epistemes exclusivas e inherentes de cada contexto en el que la persona vive, lo que ayuda a que este se adapte en cada uno de ellos. Es precisamente esta cualidad la que se asemeja a la constitución de la identidad, puesto que esta no se presenta en las narraciones como un ente concluido sino como un proceso perenne, sin desenlace ni pausas.

En este sentido es como cobra fuerza lo histórico, puesto que el ser humano no es sólo un dato (Ferrarotti, 2007), sino un proyecto. La complejidad del ser humano permite visualizar este proceso de formación y redefinición variable; entonces, la identidad y la propia subjetividad, aquello que la conforma, va avanzando al mismo tiempo que el pasar del individuo, siendo la única constante, el cambio.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El presente trabajo tiene como objetivo darles voz a los propios actores, es decir, a los jóvenes estudiantes y comprender los sentidos que le brindan a la escuela, su relación con pares y sus expectativas a futuro. Dado que son estudiantes inscritos en un bachillerato ubicado en un contexto rural, partimos de la idea de que eran parte de la comunidad local y nos preguntábamos cómo plasmaban sus experiencias a través de sus relatos.

En este orden de ideas, esta investigación parte de un enfoque cualitativo y se sustenta en un paradigma interpretativo, siendo los relatos de vida el método adecuado para conocer la visión de sí mismos de cada uno de los jóvenes participantes en este estudio, a través de los distintos periodos de su desarrollo. La característica de los relatos de vida consiste en que es el propio sujeto quien elige lo que quiere narrar respecto de periodos de su vida, dirigido por el entrevistador. Son narraciones personales en la que se destacan experiencias, emociones, eventos ocurridos y se les da una trama de sentido acorde a las perspectivas de quien narra.

Los relatos de vida son una construcción de la persona en la que eligen qué narrar respecto de sus vidas, pero su narración siempre está ubicada en un contexto de época, de modo que hay una interrelación entre lo individual y lo colectivo (Bertaux, 2005). Los relatos de vida nos permitieron conocer a nuestros jóvenes estudiantes desde sus perspectivas en diferentes momentos de sus trayectorias, tanto escolares como familiares, así como en sus relaciones de amistad.

Como indicamos arriba, el presente estudio se llevó a cabo en un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) ubicado en el municipio de Temamatla al oriente del Estado de México, zona caracterizada como rural. Es un centro educativo público instalado en la región para captar la demanda de escolaridad a nivel medio superior de jóvenes que habitan comunidades aledañas, de modo que no tengan que trasladarse lejos de sus hogares.

Los datos se recopilaron a través de dos técnicas: formulario de datos socioeconómicos y entrevista a profundidad. El formulario contempló que los estudiantes indicaran aspectos como la edad, lugar de nacimiento, género, grado escolar, tipo de familia con la que vivían, ocupación de los padres, tiempo de radicar en Temamatla. El formulario se aplicó a cada estudiante y se profundizó en algunos detalles de sus respuestas a través de la entrevista a profundidad.

Ubicamos la entrevista a profundidad para elicitar el relato de vida de los jóvenes y la sustentamos en un conjunto de ejes de indagación que derivan en preguntas detonadoras para explorar los significados y sentidos que la persona quiso elaborar durante el encuentro dialógico con el entrevistador y así ofrecer interpretaciones de sus periodos de vida (Denzin y Lincoln, 2018). En nuestro caso los ejes de indagación fueron: trayectoria escolar desde el preescolar hasta la estancia en el nivel medio superior; recuerdos significativos sobre figuras docentes; sentidos adjudicados a la escuela en sus diferentes etapas escolares; importancia de las relaciones entre pares en sus diferentes etapas escolares; significados que se manejan en sus familias en torno a la importancia de estudiar; expectativas de futuro. Estos ejes de indagación se plasmaron en preguntas que buscaron detonar relatos estudiantiles, por ejemplo: ¿Qué recuerdos tienes de cuando ibas en el kínder?, ¿Cómo eran tus maestros en la primaria?, ¿Qué recuerdas que te decían tus papás respecto de por qué ir a la escuela? Y así sucesivamente.

Luis Miguel Reyes – Loyola, Claudia Lucy Saucedo – Ramos

Relatos De Vida De Estudiantes De Un Centro De Bachillerato Tecnológico En El Estado De México.

Se solicitó permiso a las autoridades del plantel para llevar a cabo el estudio y se garantizó un procedimiento ético que cubriera aspectos de anonimato, respeto a los derechos de los participantes y el uso integro de los datos. El directivo del plantel eligió a los estudiantes que podían participar, mismos que aceptaron hacerlo. Se trató de ocho estudiantes, cuatro mujeres y cuatro hombres que se encontraban cursando el primer semestre de bachillerato y que vivían en diferentes comunidades pertenecientes al municipio de Temamatla. Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2024; fueron grabadas y transcritas a través de un software de gestión de datos con el que se llevó a cabo la sistematización de la información por medio de la construcción de categorías centrales que muestran cuatro aspectos relevantes de las historias de vida: la relación escuela-familia; la visión de sí mismos a través de su desarrollo psicosocial; el papel del otro en la formación de la identidad y las expectativas a futuro.

A continuación, se presentan los datos obtenidos del formulario con el objetivo de tener una visión más amplia sobre los jóvenes estudiantes participantes de este estudio:

Tabla 1
Datos sociofamiliares de los participantes

Nombres	Sexo	Edad	Lugar de Nacimiento	Tiempo viviendo en Temamatla	Viven con	A qué se dedican tus padres
Alison	F	14	Ciudad de México	4 años	Mamá	Militar y enfermera
Caeli	M	14	Cocotitlán	2 años	Ambos padres	Militar y comerciante
Edwin	M	15	Coatzingo	5 años	Madre	Militar y fisioterapeuta
Esmeralda	F	15	Temamatla	15 años	Madre	Empleado y ama de casa
Sebastián	M	15	Aguascalientes	8 años	Mamá	Ex militar y gerente
Selene	F	15	Durango	6 años	Ambos padres	Militar y ama de casa
Teresa	F	15	Chalco	3 meses	Abuelos	Obrero y empleada doméstica
Jonathan	M	14	Ciudad de México	10 años	Mamá	Militar y ama de casa

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos del formulario sociofamiliar

Un primer dato que advertimos en la selección de estudiantes realizada por el directivo del plantel fue que solo una de las jóvenes era oriunda de Temamatla, mientras que el resto provenía de municipios y ciudades diversas. En seis de los casos alguno de los padres estaba empleado como militar dado que en Temamatla se encuentra una base militar, de modo que buscaron vivir cerca de la misma. Los años de residencia de las familias en Temamatla nos da idea de la movilidad que han tenido ya que algunas tienen pocos meses viviendo ahí y otras varios años. Para todas las familias el CBT les permitió que sus hijos continuaran estudiando hacia el nivel medio superior. Este primer dato nos mostró que, así como hay desplazamientos de familias de zonas rurales a las urbanas, también los hay de lo urbano a lo rural en función del empleo de la figura proveedora en la familia.

Otro dato que llama la atención fue que seis de las familias son monoparentales, siendo la madre la figura principal; en dos casos ambos padres estaban presentes y en uno eran los abuelos los encargados del cuidado de los menores. Como sabemos, la composición plural de las familias en nuestro país es algo común, de manera que no es de extrañarse que en nuestra muestra la mayoría sean familias monoparentales. Estamos ya lejos de la visualización de la familia nuclear como la deseable (Oudhof, Mercado & Robles, 2019) y las diversas composiciones familiares se deben a distintas circunstancias, de modo que las redes de apoyo sustentan las actividades cotidianas y favorecen o no que los niños y adolescentes continúen en la escuela.

Por otro lado, el promedio de la edad de los estudiantes participantes es de 14.6 años, esto debido a que son de nuevo ingreso, asimismo, este dato da cuenta de que todo ellos llevan una trayectoria escolar acorde a los estatutos institucionales, es decir, no han perdido años escolares.

A partir de los datos socioeconómicos de nuestros jóvenes elegidos para ser entrevistados por el director del plantel, analizamos cómo se presentaban a sí mismos en sus relatos. Nuestra idea original era reflexionar acerca de su pertenencia a una comunidad y escuela rural, pero ellos resaltaron cuatro líneas de conformación del sí mismo a lo largo de sus vidas, mismas que a continuación analizamos.

Análisis de datos

La relación familiar y la condición estudiantil

Uno de los elementos concordantes en los relatos de vida de los estudiantes fue asociado a la ausencia, ya sea física o emocional, del padre o de la madre. Recordemos que en algunas de las familias el padre o la madre trabajaban en la milicia, de modo que tenían que ausentarse por determinados periodos de tiempo, acorde a lo que se les indicaba. Pero también no olvidemos que hubo casos de jóvenes que indicaron vivir en hogares monoparentales. Al relatar esta situación, es posible percibir por parte de algunos de los jóvenes, que la ausencia de la figura paterna o materna es significativa aun en la actualidad:

[mi padre] dejó a mi mamá y pues a mí también ...como a los cinco [años]... casi no estaba en la casa y cuando estaba no me dejaba hacer nada y solamente me regañaba y también recuerdo que le pegaba mucho a mi hermana [...] entonces también, por eso también le agarré miedo y un odio a mi papá (Allison-14).

Allison también relató que hasta la fecha no es buena la relación con su papá, tiene poca cercanía y aunque lo frecuenta, la finalidad es obtener dinero para sus gastos. Sabemos que las relaciones entre padres e hijos son diferentes para cada familia. Puede que el padre esté ausente, pero los hijos los siguen viendo esporádicamente; o puede que el padre siga presente y los propios hijos observen cambios en su forma de ser al paso del tiempo:

Mi papá ha cambiado mucho por lo mismo del trabajo, él se ha ahorcado solito con el trabajo y llegaba enojado, llegaba así, me pegaba por cualquier cosa que veía. 2007Me enseñó la disciplina, que es algo fundamental para tener en la vida, fue una disciplina muy agresiva, pero después ya se volvió más tranquilo (Jonathan-14).

Jonathan cuestionó los malos tratos que llegó a tener por parte de su papá, pero también ponderó la importancia de tener una buena disciplina, y esto lo asoció con cómo debía comportarse en la familia y en la escuela. Para él, un “estudiante bien portado” es aquel que cumple con todo de una manera disciplinada. Además, en su relato Jonathan indicó que varios de sus familiares eran militares y valoraban la disciplina, el trabajo, el honor, el valor del país, entre otros aspectos. Él fue un buen ejemplo de apropiación de pautas culturales que se practican en su familia, sustentadas en su vinculación con la milicia. Y ello lo trasladó a su

ser estudiante, de modo que también reforzó las demandas escolares de comportamiento y rendimiento escolar.

En el caso de Esmeralda, cuyos padres no trabajaban en la milicia, la escuela también era apreciada, de modo que la llevaban a esforzarse en sus calificaciones:

Investigador: para ti, en ese tiempo, tus calificaciones ¿qué significaban? Esmeralda (15): pues era muy importante para que mi mamá estuviera orgullosa de mí (me decía), pues que tenía que ir bien, porque todas mis hermanas habían tenido muy buenos promedios y me sentía pues como más presionada de tener que tener todo bien.

En los relatos de los estudiantes entrevistados identificamos la importancia de la familia en sus vidas, porque a la edad que tienen, que no sobrepasa los quince años, lo que ha sucedido en las relaciones con sus padres deja huella. Un padre de la milicia enseña disciplina, aunque también golpeaba; un padre ausente causa dolor, a pesar de lo cual la hija avanza hacia sus estudios de preparatoria; en otra familia la madre y las hermanas se convierten en ejemplo a seguir en lo tocante a constancia y esfuerzo para estudiar. Como ya hemos dicho, las familias pueden tener convergencias, por ejemplo, en su composición familiar y sus trayectorias de mudanzas en función del empleo paterno o materno; empero, las familias impulsaron en estos jóvenes el valor de la escuela, de modo que el afán por continuar estudiando se visualiza como algo importante. Justamente, Saucedo (2007) y Guzmán (2024) destacaron las pautas culturales familiares que inciden en que los hijos valoren la escuela y busquen metas más allá de lo que ellos lograron en cuestión de certificación escolar, de modo que nuestros jóvenes se piensan en la escuela en su presente para obtener el reconocimiento familiar.

Una visión de sí mismos a lo largo de la trayectoria escolar

Otro de los aspectos que resaltaron en los relatos de vida de los estudiantes fue cómo se veían a sí mismos en diferentes momentos de sus vidas y en qué medida buscaban una mayor independencia de sus padres en su vínculo con la escuela.

Una forma de ejemplificación de lo anteriormente establecido se percibe en el relato sobre las primeras experiencias escolares en la cual se sufre, por primera vez, del desapego familiar, específicamente de la figura a la que se tiene un mayor apego, para adentrarse a una nueva experiencia de vida.

El día que yo entré [al kínder], pues sí me puse muy nerviosa y no solté a mi mamá. Me tuvieron que entretener para que mi mamá se pudiera ir, me sentí como que muy rara, con miedo, porque me acostumbré mucho a mi mamá y a mi hermano (Teresa-15).

En concordancia en las historias de vida, se resalta el miedo, expresado a través del llanto, los gritos, los pataleos y forcejeos, como las reacciones principales al iniciar una nueva experiencia en un nuevo ambiente. Estas vivencias en las cuales implica la adaptación a un nuevo medio tienen relación con el proceso que Josso (2015) denomina responsabilización/dependencia; se resalta el hecho de que la autoconfianza y seguridad al iniciar los primeros años escolares, depende mucho de cómo las madres los motivan a despegarse del hogar en las horas de clase.

Los inicios de los siguientes niveles, específicamente la secundaria y el bachillerato, están caracterizados por elementos adicionales que mantienen cambios en los patrones de la seguridad en sí mismos y la autoconfianza, derivados de la independencia, la socialización, configuración de gustos y preferencias y por supuesto, los cambios biológicos:

Era muy insegura, miedosa, penosa, no sé por qué engordé en la primaria, pero estaba más gordita y así, no sé, era más penosa y no socializaba para nada. Tenía mucha inseguridad por mi cuerpo y como era de usar vestido y convivir con personas, pues no me gustaba, pero ahorita que ya estoy siendo, bueno, ya estoy cambiando y me siento muy segura (Allison-14).

Lo que Coulon (2005) define como oficio del estudiante universitario, se concibe también en la educación básica y media superior: el estudiante introyecta patrones, códigos, hábitos y rutinas que le permitirán la adaptación a los nuevos contextos escolares. Es de resaltar que la adaptación a cada nivel (la primaria, la secundaria, la preparatoria), demandan del estudiante habilidades de interacción social y presentación de sí mismos que van consiguiendo poco a

poco. Como indica Allison (14), no “socializaba” en la secundaria, pero fue cambiando para sentirse segura. Lo anterior nos da idea de que transitan de sus hogares, sus comunidades, a las distintas escuelas en las que están; en cada una hay encuentros diversos que los hacen ponerse a prueba para encajar en las participaciones sociales que se les demandan.

Continuando con esta línea de pensamiento, analizamos el segundo polo dominante relacionado a la forma en la que los estudiantes se autoperciben, configuran su identidad y la forma en la que se relacionan dentro del espacio escolar. Cabe resaltar que, a partir de la etapa de la secundaria, todos los participantes muestran en sus relatos una culminación de aquel aprendizaje introyectado durante su infancia en una manifestación de autosuficiencia:

Investigador: Cuando te sientes muy mal ¿a quién acudes? ¿Quién es la primera persona? Edwin (15): a nadie, yo resuelvo mis problemas solito, porque, realmente es, un no sé si sea estereotipo o algo que los hombres tenemos que ser fuertes este, por ejemplo, una mamá quiere un hijo fuerte, un papá que era un hijo fuerte, un abuelo que era un nieto fuerte, las hermanas quieren un hermano fuerte; entonces, no nos queda de otra más que ser fuertes.

Al indagar sobre cómo es que el estudiante llegó a ese tipo de conclusión, relató experiencias vividas con su padre y su abuelo dentro de su ambiente familiar y cómo ellos fueron (y siguen siendo) el sustento de sus familias. Expresiones como: “ser proveedor”, “resolver problemas solo”, “no confiar en nadie” y “hacerte el fuerte”, son algunas de las nociones que, en el caso de los varones se utilizaron para describir este tipo de conductas y pensamientos al momento de contar experiencias en las que dijeron que resolvían sus problemas sin necesidad de acudir a sus padres o alguna figura de autoridad, en un proceso en el cual se inicia la independencia (Josso, 2015) y la emancipación.

Edwin (15) mismo utilizó la palabra de “estereotipo” para reflexionar que “ser fuerte” en diferentes aspectos implicaba una construcción masculina heredada contra la cual no se oponía, sino que asumía como lo que le tocaba expresar en su interrelación familiar. El padre de Edwin era militar, de modo que esos estereotipos de fuerza asociados al ser varón eran constitutivos de la crianza de los hijos. No solo era la noción de ser hombre con determinados

rasgos, sino su asociación a una disciplina militar que marca más allá del desempeño laboral de los padres.

Es interesante mostrar cómo es que, en el caso de las mujeres, también se ha desarrollado una personalidad de autosuficiencia, ligada al cumplimiento de un rol contrario a lo establecido socialmente:

Soy un poco seria, pero soy responsable y trato de ser autosuficiente. Me gusta hacerme cargo de mis propias cosas y no tener que siempre estar dependiendo de alguien que me solucionen todo. Investigador: ¿y de dónde aprendiste? Esmeralda (15): de mi hermana cuando comenzó a estudiar la universidad por su propia cuenta y antes de eso, era, se lo dejaba más a mis papás o a mis hermanos y yo no quiero depender de ellos.

Para el caso de las mujeres, las palabras más utilizadas para describir su autosuficiencia están asociadas a expresiones como: “no depender de nadie”, “también yo puedo hacerlo”, “no necesito ayuda”. Esmeralda era oriunda de Temamatla, siendo su padre empleado y su madre ama de casa, por lo que no existía en esa familia una tradición militar. A pesar de ello Esmeralda decía querer ser autosuficiente y tomaba como ejemplo el caso de su hermana que estudiaba la universidad por su propia cuenta.

En la relación familia-escuela la investigación nos ha mostrado que para la época de la secundaria los padres esperan mayor independencia de sus hijos en asuntos escolares, aunque continúan con vigilancia y orientación en otros aspectos (Ramírez y Rafael, 2022). La fuerza expresiva con la que los jóvenes de nuestra muestra denotaron su necesidad de autosuficiencia nos hace pensar no solo en que sus familias la impulsan, sino también la ausencia de comportamientos parentales de sobreprotección.

El papel de las amistades y las reglas escolares desde la perspectiva de los estudiantes

Un aspecto llamativo en los relatos de vida de los participantes fue que hablaron de sus relaciones con pares en la escuela, de modo que se esforzaron por plasmar un yo narrado (Bruner, 2003) de la mano de sus diferentes amistades:

Investigador: ¿cómo describirías a Teresa de la secundaria? Teresa (15): ella ya empezó a tener un poco más amigos, este, ya hacía desastre, pero siempre le echó ganas a la escuela y ahí fue como que empezó a tener más amigos hombres que mujeres porque se dio cuenta que las mujeres son un poco más fáciles de que te traicionen, que un hombre y es más como que ya es más directa y ya sabe las cosas, ya sabe y ha tenido muchas experiencias, que ya sabe cómo afrontar las cosas.

En su investigación Porras y Saucedo (2019) identificaron que hay chicas de preparatoria que se sienten más cómodas con sus amigos hombres por la confianza e intimidad que lograban con ellos y el que no tenían conflictos como con las mujeres. Las relaciones de amistad pueden ser de diferente tipo, temporalidad y grado de confianza, pero son muy importantes para la mayoría de los estudiantes. Cuando no logran socializar eso les afecta en sus estados de ánimo:

Investigador: ¿Y cómo te sentiste con el cambio de entrar a la primaria? Selene (15): pues a la vez mal, porque tenía que conocer nuevas personas, soy antisocial y me cuesta trabajo sacar platica.

Al relatar estas experiencias, los jóvenes utilizaron términos como: “sentirse solos”, “no me gustaba”, “no quería ir” y “me sentía mal”, pero cuando tenían amistades sentían seguridad, oportunidades de escucha y compartir preocupaciones. Es aquí donde el papel de la amistad tiene un significado importante para todos los jóvenes participantes, puesto que cada uno de ellos relata cómo es que han atravesado pruebas de vida (Baudouin, 2015) que han podido superar gracias al apoyo de sus amistades. El papel de la amistad cobra relevancia en esta etapa psicosocial en la que los jóvenes están definiendo su identidad (Erickson, 1985), por lo que son los pares con quienes tiene mayor confianza y permiten una apertura socioemocional para sobre llevar aquellas problemáticas, entonces, crean redes de apoyo que no son posible crear con familiares cercanos o lejanos y difícilmente con alguna figura educativa:

Porque estoy con mis amigos y ya no me siento tan sola, estando, en mi casa [...] también ellos tienen problemas y así entonces, pues siento que estoy pues sí, comparto cosas con ellos aparte ellos me hacen sentir bien y salirme como que un rato de mi zona de confort y estar ahí sola en mi casa (Alison-14).

Así, por ejemplo, Teresa comentó su vínculo con una amiga de secundaria que le apoyaba con la ansiedad que llegó a sentir:

Las dos estuvimos igual en la misma secundaria y pues las dos no sentíamos nerviosas, este, también hemos tenido varios problemas, las dos hemos tenido ansiedad, yo cuando tengo ella me apoya. Fue porque en mi casa todos trabajan y fue cuando empecé a experimentar la ansiedad porque me sentía muy sola, entonces este, me empecé a cortar las venas, me llevaron con una psicóloga, me dijeron que este, pues probablemente pudiera ser ansiedad (Teresa-15).

Las autolesiones son una problemática de salud psicosocial que en la última década aumentó en adolescentes y jóvenes. Su etiología es multicausal, por ejemplo, problemas familiares, baja autoestima en diversos componentes de esta, soledad y falta de apoyo socioemocional paterna, entre otras (Agüero, Medina, Obradovich & Berner, 2018). La escuela es un espacio en el que, como relató Teresa, el encuentro con una amiga le permitió sentir apoyo y cercanía.

Para los estudiantes que entrevistamos, los lazos de amistad cobran un valor prioritario, tan así que dentro del espacio escolar se crea una necesidad de apropiarse de espacios de proximidad, de asociación, comprensión y expresión mutua que da como resultado que los jóvenes signifiquen el espacio escolar de manera disímil a lo esperado por las instituciones educativas, puesto que es con los pares con quienes pueden compartir aquella exterioridad/interioridad (Josso, 2015) sin las preocupaciones de ser juzgados o limitados ante estas expresiones juveniles que se manifiestan tanto con características lúdicas: “Hacemos ejercicio, básquetbol, [...] nos queremos meter al fútbol americano” (Edwin-15) e incluso, desintegradoras: “pues íbamos a ver... pues a sus amigas o a mis amigas, a veces tomábamos” (Sebastián- 15).

Por otro lado, nuestros jóvenes también llegan a cuestionar aspectos de la escuela, por ejemplo, ciertas reglas impuestas por el personal de la escuela, a partir de las cuales buscan regular diferentes aspectos del comportamiento y presentación del sí de los estudiantes:

En la secundaria llegabas tarde y te retenían una hora sin hacer nada ahí en la dirección y mínimo que te pusieran hacer, no sé algún trabajo o una plana, pero no, te dejaban ahí sin hacer nada una hora y perdías una hora de clase porque llegabas tarde

o dos minutos tarde y ya te pasaban la dirección [...] siento que en todas las escuelas es lo mismo de que si no portas, este, una sudadera abajo o arriba ya cuando hace calor y te dejas la otra que no es del uniforme, te la quitan y si no, pues ya te dejan la del uniforme, pero es que hay personas que no les gusta, cómo se ve el uniforme porque de hecho ese uniforme no nos gustó a nadie (Alison-14).

Desde la perspectiva juvenil no existe una lógica funcional para algunas de las reglamentaciones institucionales y esto genera un malestar constante que influye en la forma en la que se vive la cotidianidad educativa, a la par de las vivencias fuera del espacio escolar. Para algunos estudiantes esta sobre carga de obligaciones, presiones y emociones, los ha llevado a adoptar actos disruptivos e incluso, acciones que ponen en riesgo su propia salud física y mental.

Aspiraciones a futuro

Las motivaciones por las cuales un estudiante ingresa a la educación media superior son de diversa índole e inclusive, pueden ir cambiando en función de las experiencias, necesidades y aspiraciones que a lo largo de su trayectoria escolar se van presentando. Diversas investigaciones han concluido que la principal motivación para realizar estudios de nivel medio superior está relacionada con las expectativas de obtener mejores condiciones de vida (Saucedo, 2007; Tapia, 2020; Reyes-Loyola, 2024; De la Cruz, 2015).

Al momento de realizar las entrevistas nuestros participantes cursaban el primer semestre, de modo que nos centramos en indagar qué los había llevado a continuar estudiando. Evidentemente, el que estén inscritos ya en la preparatoria no es garantía de que la terminen, pero sí encontramos un imaginario de futuro en movimiento. Así, por ejemplo, Jonathan dijo que eligió la rama de la informática por lo que observó con uno de sus tíos:

Por un tío que su familia era muy pobre. Entonces, mi tío tenía que trabajar, tenía que estudiar, era un alumno destacado, era un alumno de diez y mi tío se volvió informático, se volvió programador, se metió en una universidad en la cual arreglaba teléfonos, pero se casó y esas oportunidades fueron disminuyendo. Entonces, entró al ejército, en el ejército un teniente lo tomó como ayudante y vio la capacidad que tiene mi tío y lo agarró para hacer un equipo y ellos son encargados de hacer documentos

Luis Miguel Reyes – Loyola, Claudia Lucy Saucedo – Ramos

Relatos De Vida De Estudiantes De Un Centro De Bachillerato Tecnológico En El Estado De México.

para el presidente o para para la Guardia Nacional. Es muy importante en su trabajo y pues esas ganas también son gracias a él (Jonathan-14).

Para el caso de Jonathan, el interés por la carrera elegida en el CBT proviene de la fuerza motivacional que construyó al ver la historia de su tío y sus logros en el ejército. Edwin y Allison estaban más interesados en su presente, cada uno dirimiendo asuntos de sus relaciones de noviazgo que terminaron y les dejaron cargas emocionales. Además, en el caso de Edwin su gusto por las motocicletas y las ventas de artículos relativos a las mismas, atrapaban su atención en el presente; mientras que Allison buscaba consolidar su identidad como “metalera” a partir de su preferencia por el género musical del metal.

Sebastián nos habló de diversas elecciones que había hecho: buscó entrar en otra preparatoria para cursar la carrera técnica de enfermería, pero no quedó y, posteriormente, entró al CBT en la carrera técnica de diseño. Su aspiración es volverse “empresario” a partir de las ventas:

Has de cuenta que, pues ahorita todavía estoy chavo, entonces unos audífonos le doy una detallada y ya los vendería poquito más caros, y así iría, y sería con dos audífonos y ya compraría otros audífonos y ya serían cuatro audífonos y ya pues así (Sebastián-15).

También consideró viable irse a USA porque allá radica uno de sus abuelos y piensa que la escuela le ayuda en el aprendizaje del inglés y las matemáticas para los negocios. Antes de irse piensa que trabajaría como policía, porque tiene un tío que lo es y a él le gusta ayudar a los demás. La diversidad de opciones futuras que este joven planteó está articulada a sus contextos de vida, al comercio minoritario que advierte en su comunidad y a las trayectorias laborales y de vida de sus parientes. En otra investigación se analizó cómo estudiantes de preparatoria de una escuela privada de élite tenían en mente entrar a trabajar a las empresas de sus padres toda vez que terminaran sus estudios universitarios (Sánchez y Saucedo, 2021). Cada estudiante piensa su futuro en función de lo que ha visto, de los prospectos de vida que pueden imaginar sobre la base de sus realidades sociales, económicas y culturales.

En su caso, Selena (15) reflexionó acerca de la importancia de continuar estudiando, aunque todavía sin tener claro en qué profesión, pero planteó que buscaba “ser alguien en la vida y llegar, pues a más lugares”. Esmeralda argumentó que había elegido la carrera de

técnico en informática dentro del CBT por lo que observó en su hermana, quien ingresó a estudiar sistemas computacionales y esa también era su aspiración:

Por mi hermana, porque cuando ella estaba investigando de universidades se encontró esa idea, también quería estudiar algo de informática por eso estudió aquí, pero pues se decidió por otra cosa (Esmeralda-15).

Según Esmeralda, su hermana no concluyó su carrera porque se le hizo difícil, pero en su caso considera que hasta el momento no le ha resultado complicado estudiar y piensa continuar hacia la universidad. Selena contrasta la visión que tiene de su hermana con la suya propia e imagina sus posibilidades de futuro concretando su gusto por la informática y sin pensar en las dificultades que podría tener.

Para Caeli también hubo influencia por parte de dos tíos que la llevan a pensar en su futuro. Uno de ellos tiene un “changarro” en el que elabora calcomanías para autos y motocicletas y le enseñó el oficio. Ella piensa poner también su “changarro” y lo complementaría al estudiar criminalística por otro tío que la ejerce:

Caeli (14): porque me gusta, tengo un tío que es eso, es forense, desde que iba en primero de secundaria, me gustó esa carrera, la veía yo, en una comedia, una película y me gustaba como hacen las películas o cómo tratan en buscar los, los rastros o algo así y el tío que elabora calcomanías para autos. Poner un changarro y después criminalística.

Ya se ha demostrado cómo las aspiraciones de los jóvenes se pueden vincular a las trayectorias laborales que se tienen en las familias, los abuelos, los padres, los hermanos mayores, y la especialización que logran a través del tiempo (Saucedo, 2007), ya sea que estén vinculadas o no a la formación escolarizada. No obstante, es interesante analizar cómo es que la reflexión sobre la experiencia del otro mantiene matices opuestos, por una parte, la motivación por elegir un empleo o una carrera interesante y poder sobresalir para mejorar la calidad de vida, pero, por el otro, un sentimiento de duda por tener presente la realidad y no saber si se podrá cumplir con aquella expectativa.

Existe una reflexión sobre las motivaciones y expectativas a futuro, pero estas mantienen una calidad indefinida e imprecisa, puesto que, como se ha mostrado, los jóvenes viven la vida

Luis Miguel Reyes – Loyola, Claudia Lucy Saucedo – Ramos

estudiantil desde su propia condición juvenil con responsabilidades personales, sociales, familiares y escolares, aunado a los estados de crisis de identidad, estrés, ansiedad y las propias preocupaciones que se generan por la transición hacia la vida adulta.

La condición sociofamiliar es el factor predominante para la consolidación de aspiraciones futuras en los jóvenes, aunque aquellas expectativas no mantienen una base definida puesto que están caracterizados por sus imaginarios sociales y la obtención de gratificación inmediata, la clarificación de la escuela como un medio para poder lograr estas aspiraciones, ya sea para *“continuar con una carrera y ser alguien”* o *“para ganar más”* se mantiene como una concordancia en las historias de cada uno de los jóvenes participantes.

Discusión

Como se ha presentado a lo largo de esta investigación, el darles voz a los estudiantes, a través de sus relatos de vida, permite conocer aquellos aspectos de la subjetividad del individuo en distintos espacios temporales y su relación con el contexto en el que se desenvuelven, en específico, lo concerniente a la escuela lo que nos permite repensar el fenómeno educativo desde sus miradas juveniles.

Una de nuestras preguntas iniciales era si acaso el vivir en una comunidad y en una escuela catalogadas como rurales, implicaba que los jóvenes de nuestra muestra darían cuenta de su pertenencia a lo rural. Empero, nos encontramos con la movilidad familiar que, para todas las familias, fue un referente central ya que habían cambiado de domicilio en varias ocasiones, hasta asentarse en Temamatla. Además, el empleo de todos los padres y las madres no estaba asociado a las labores agropecuarias. Así, no fue posible delimitar en sentido estricto “lo rural” en nuestra muestra, porque hay flujos migratorios de las personas que van y vienen entre lo urbano y lo rural, y también hay flujos culturales entre contextos que hacen que nuestros jóvenes imaginen una formación escolar más allá de lo que sus familias tienen.

Al relatar aspectos de sus vidas, los jóvenes de nuestra investigación nos dejaron ver el papel que sus familias tuvo en distintos momentos y cómo se fomentó que se pensarán a sí mismos como independientes. En estas familias, con diversa composición en sus integrantes, es probable que se exija autonomía por parte de los hijos dadas las condiciones laborales y de movilidad de los adultos tutores.

Los jóvenes de nuestra muestra compartían determinadas condiciones de vida, por ejemplo, el haber quedado adscritos al CBT, pertenecer a familias con movilidad de domicilio, tener familiares que laboran como militares, vivir en una unidad habitacional cercana a la escuela, tener una percepción de autosuficiencia y valorar altamente la importancia de las relaciones de amistad; pero también se diferenciaban entre ellos respecto de sus aspiraciones a futuro, siendo algunas más concretas, otras movedizas y unas más fantasiosas. Esto nos habla de lo compartido dentro de la pluralidad de experiencias que han ido construyendo al paso del tiempo en articulación con sus familias y el papel que le otorgan a la escuela.

Por otro lado, destacamos que el papel de la amistad es fundamental para contrarrestar los sentimientos de soledad e incompreensión que pueden presentarse en la etapa de juventud y poder sobre llevar las cargas escolares. Se desatacan dos elementos respecto a la consolidación de la amistad: 1) cualidades como “ser confiable”, “estar presente”, “apoyarse en momentos buenos o malos”, como características que, desde los relatos de cada uno de los jóvenes, son omisiones por parte de las figuras paternas; 2) tener hábitos, costumbres, gustos y problemáticas similares. En consecuencia, las relaciones de amistad se construyen desde la proyección de una necesidad mutua y complementaria, pero no con objetivo de la búsqueda de soluciones, sino como un proceso en el que se deja ser uno como individuo para ser un *nosotros* (Schütz, 1932).

De manera puntual, los hallazgos de nuestra investigación nos permitieron caracterizar a los estudiantes que entrevistamos como asentados en una alcaldía rural, sin que ellos y sus familias se dedicaran a labores de campo. En sus relatos nos dejaron ver momentos significativos de sus vidas en diferentes etapas escolares, y destacaron la importancia de estudiar ya sea porque fueron socializados en familias que ponderaban la escuela como definitoria del ser niño-joven, o bien por emular a algún pariente que había tenido logros a partir de sus estudios. Para nuestros jóvenes también fue importante el acompañamiento de sus pares en distintos momentos de sus trayectorias escolares, amistades que les ayudaron a divertirse, socializar, sentirse parte de la escuela y hasta ser soporte emocional ante inseguridades que tenían. Así, no se visualizaban solos, sino en compañía de otros. De igual manera, nos dejaron ver que se encontraban en un momento de sus vidas en las que, aunque contarán con el apoyo de sus familias, tenían que aprender a ser independientes y esto lo

ensayaban a partir de lo que entendían como ser disciplinado, lograr metas por sí mismos, dar el ejemplo a sus hermanos. Finalmente, para todos la entrevista fue una oportunidad de imaginar futuros posibles, ya sea vinculados o no a la escuela.

Concordamos con las investigaciones que citamos al inicio del artículo en el sentido de que nuestros jóvenes estudiantes viven y le dan sentido a lo escolar desde sus muy particulares contextos socioculturales de vida y la visualizan como el camino para mejorar sus condiciones socioeconómicas y de logros personales. Sus familias son una fuente importante de motivación, pero también importa la acogida que han encontrado en las escuelas de sus diferentes etapas de vida y el acompañamiento de sus pares, todo lo cual les ha permitido pensarse como sujeto de escolarización.

Conclusión

Se concluye que, a través de los relatos de vida, es posible evidenciar lo que se procesa en cada nivel educativo, y de ahí la importancia de continuar con la discusión sobre el concepto de escuela como un espacio de vida cotidiana (Reyes-Loyola, 2024). El estudiante – niño o joven – trae todo lo que vive fuera del espacio escolar, las subjetividades sociales, culturales, personales, económicas, familiares, aquellas pruebas de vida que lo posicionan fuera de su espacio proximal, y, a partir de ello, vive la escuela al concretar sus propias experiencias hacia un futuro próximo. El entendimiento de este proceso permitiría comprender los fenómenos que se desarrollan en el espacio escolar, por ejemplo, los altos índices de reprobación, aquellos comportamientos ajenos a los cánones académicos, la deserción y el abandono escolar. Para Saucedo (2015), un momento relevante en el que los estudiantes de educación media superior abandonan la escuela, sucede al finalizar el primer semestre, de ahí, la relevancia de mantener focalizada la adaptación de los jóvenes a la nueva etapa escolar y todo lo que se involucra con relación a sus aspiraciones que pueden, o no, ser de tipo profesional.

Estamos de acuerdo en que este fenómeno no mantiene una explicación aislada ni unitaria, no obstante, se sostiene que, desde la mirada institucional existe una influencia constante por determinar una figura de estudiante que se alinee a la lógica del éxito académico, haciendo omiso el carácter de la condición juvenil; es en este panorama en donde se presenta una disonancia entre la cultura juvenil y cultura la escolar, caracterizada por un perenne proceso

de incomprensión de las expresiones juveniles y una limitación de estas expresiones para cumplir con los fines esperados por la escuela, empero, como se ha mostrado en esta investigación la escuela es un espacio en el que se procesa la vida misma, aquello nos invita a seguir teorizando sobre cómo podemos mejorar el fenómeno educativo desde la comprensión de la complejidad del estudiante.

Referencias

- Agüero, G., Medina, V., Obradovich, G., & Berner, E. (2018). Comportamientos autolesivos en adolescentes. Estudio cualitativo sobre características, significados y contextos. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(6), 394-401. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2018.394>
- Auli, I. y De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 52 (2), 53-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8515846>
- Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigación Educativa. CINVESTAV-DIE.
- Baudouin, J. (2015). Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento. En P. Ducoing (Coord.), *Tutoría y mediación I* (pp. 31-55). México: IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/tutoria-y-mediacion-i.pdf>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(1), 1-23. https://www.academia.edu/35277708/El_enfoque_biogr%C3%A1fico_su_validez_metodol%C3%B3gica_sus_potencialidades
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Press Universitaires de France.
- De La Cruz, I. (2015). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-18, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455007.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (5a ed., pp. 29-71). Los Angeles: Sage Publications.
- Erickson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. México: Paidós.
- Ferrarotti, F. (2007). La historia de vida como método. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*. 14 (44), 15-40.
- Guzmán, C. (2024). La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. *Perfiles Educativos*, 46(183), 21–38. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2024.183.61306>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares/CRIM/UNAM.
- Hernández, M. (2017). La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16 (46), 357-360. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30551302017.pdf>
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*. 21 (60), 1-28.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 735-761. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/641>
- Porras, O. M. K. & Saucedo (2019). Ser compañeras o ser amigas en un bachillerato mexicano: prácticas situadas y género. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 5(2), 200-222. <https://cuved.unam.mx/rdipycs/?p=6987>

- Pogliaghi, L., Mata L. y Pérez J. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. México: Seminario de Investigación en Juventud: Universidad Nacional Autónoma de México. https://sdi.unam.mx/publicaciones/index.php/SDI_libros/catalog/book/124
- Ramírez, M. J. & Rafael, B. Z. (2022). El apoyo familiar y las condiciones materiales en la conformación de expectativas académicas y profesionales de estudiantes de una escuela secundaria pública en la Ciudad de México. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 13. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1528/1407
- Reyes, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5531598>
- Reyes-Loyola, L. (2018). *El significado de estudiar el bachillerato: perspectivas de jóvenes rurales del Estado de Puebla*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Reyes-Loyola, L. (2024). *Procesos de de(re)construcción de subjetividades en las historias de vida de estudiantes de bachillerato online*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Oudhof, H., Mercado, A. & Robles, E. (2019). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV (48), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31657676005>
- Sánchez, N. K. & Saucedo, R. C. (2021). Experiencias de docentes, directivos y personal de apoyo en una escuela de élite. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(4), <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol24num4/Vol24No4Art18.pdf>

- Saucedo, C. (2007). “La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida”. En: C. Guzmán y R. C. Saucedo (Coords.). (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 23-43). México: CRIM, FES Iztacala, UNAM, Ediciones Pomares.
- Saucedo, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En Sandoval, R., Páramo, M., Ornelas, G., Ramírez, L. y Ávila, J. (coords). *La construcción del maestro del siglo XXI*. México: DGIRE-UNAM
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, G. (2020). Estudiar para trabajar, trabajar para estudiar: modelos culturales entre estudiantes de un bachillerato de una transición rural urbana del Bajío. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 26 (52), 153-186.
<https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/551/>
- Valladares, L. (2023). La Escuela Agroecológica Chinampera: fondos de identidad y comunalidad en las experiencias pedagógicas narradas por sus estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 253–282.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.578>
- Velázquez, L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44-68). México: CRIM, FES Iztacala, UNAM, Ediciones Pomares, 44-68.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*. 32, 83-94.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.
<https://www.redalyc.org/pdf/298/29843497009.pdf>

Reseña del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE 2025)

Un encuentro plural y de alcance internacional

Monterrey, Nuevo León del 10 al 14 de noviembre de 2025

Dr. Fernando Carreto Bernal

Compilador

Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa RedCA.

Facultad de Geografía UAEMéx

Correo electrónico: fcarretob@uaemex.mx

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3423-668X>



Inauguración del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE 2025) Monterrey, Nuevo León

Resumen

El XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE 2025), celebrado en Monterrey, Nuevo León, reunió a miles de investigadores, docentes y estudiantes para analizar los principales desafíos del sistema educativo mexicano. Durante cinco días, el encuentro ofreció diversas modalidades de participación como conferencias, ponencias, talleres y mesas de trabajo organizadas por el COMIE y la UANL, consolidándose como un espacio clave para la producción y divulgación científica en educación.

Palabras clave

Investigación educativa · COMIE · Monterrey · CONIE 2025 · Educación · UANL · Congreso académico

Introducción

Entre el 10 y el 14 de noviembre de 2025 se celebró en Monterrey, Nuevo León, el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE 2025), organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Con más de 3,200 asistentes nacionales e internacionales, el congreso reafirmó su papel como el espacio académico más relevante para la investigación educativa en México. (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [CNIE], 2025).

Sedes y organización

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) fungió como anfitriona, abriendo diversas facultades y espacios universitarios para el desarrollo de las actividades. Participaron también instituciones como el Tecnológico de Monterrey, la Escuela Normal Miguel F. Martínez y la Secretaría de Educación de Nuevo León.

La edición 2025 tuvo como sedes principales diversas dependencias de la **Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)**, como la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA), la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y otros espacios universitarios que albergaron a más de **3,200 asistentes provenientes de México, América Latina, Europa y Estados Unidos**. (El Portal de Monterrey, 2025).

Asimismo, en rueda de prensa previa al evento, COMIE informó que el congreso reuniría a más de **2,800 participantes de 15 países** y que se estructuraría alrededor de **284 trabajos de investigación, 10 conferencias magistrales, 10 diálogos magistrales, 187 presentaciones editoriales, mesas de trabajo y 17 talleres especializados** que cubrirían 18 áreas temáticas del campo educativo. (Armendariz, 2025).

Propósito y objetivos del congreso

El congreso mantuvo su enfoque tradicional en la **reflexión crítica, el intercambio académico y el fortalecimiento de la comunidad investigadora**, impulsando el debate

Fernando Carreto - Bernal

sobre enfoques teóricos, metodológicos y prácticas educativas contemporáneas. Sus objetivos incluyeron:

- **Generar espacios de diálogo** sobre los aportes de la investigación educativa.
- **Fomentar el análisis y la divulgación** de resultados relevantes para el sector educativo.
- **Impulsar la formación de investigadores**, especialmente en programas de posgrado.
- **Fortalecer la colaboración interinstitucional**, tanto nacional como internacional. (Educación Futura, 2025.)
-
- El comité organizador destacó la necesidad de que la investigación educativa incida directamente en la toma de decisiones y en las políticas públicas del sector, un mensaje subrayado durante la inauguración por autoridades como la presidenta del COMIE, **Martha Vergara Fregoso**. (El Portal de Monterrey, 2025).

Caracterización de las modalidades de participación

No.	Modalidad	Frecuencia
I	Ponencias	1627
II	Conferencias magistrales	10
III	Talleres	18
IV	Redes académicas	33
V	Libros	187
VI	Conversaciones Educativas	7
VII	Simposios	S/D
VIII	Materiales videográficos	S/D

Elaboración propia con base en el programa del evento

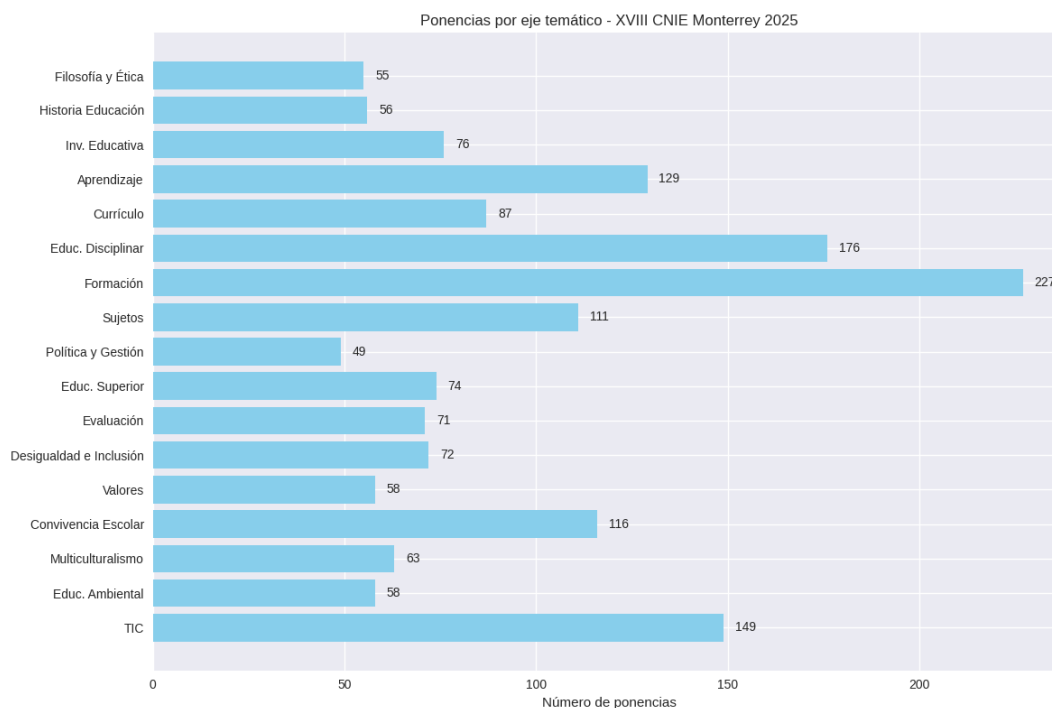
I. Presentación de ponencias por ejes temáticos

Las ponencias del XVIII CNIE se organizaron en torno a 17 ejes temáticos estratégicos, que reflejan la evolución de la investigación educativa en México y América Latina.

No.	Eje temático	Ponencias
1	Filosofía, Ética y Educación en la actualidad	55
2	Historia e historiografía de la educación	56
3	Investigación de la Investigación educativa	76
4	Procesos de aprendizaje y educación	129
5	Currículo	87
6	Educación en campos disciplinares	176
7	Procesos de Formación	227
8	Sujetos de la educación	111
9	Política y gestión de la educación	49
10	Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	74

11	Evaluación educativa	71
12	Educación, desigualdad social e inclusión	72
13	Educación y valores	58
14	Convivencia, disciplina y convivencia en las escuelas	116
15	Multiculturalismo, interculturalidad y educación	63
16	Educación ambiental para la sustentabilidad	58
17	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación	149
	Total	1627

Elaboración propia con base en los datos del programa del evento



En conjunto, las ponencias del XVIII CNIE 2025 reflejaron una agenda educativa transformadora, que busca responder a los retos de la era digital, la crisis ambiental y las desigualdades sociales mediante enfoques interdisciplinarios y metodologías innovadoras.

Ambiente académico y reflexivo

La edición 2025 se distinguió no solo por su magnitud, sino por el tono reflexivo y crítico que varios participantes destacaron en sus crónicas y análisis. Algunos asistentes subrayaron que el congreso funcionó como un espacio necesario para discutir los desafíos educativos

Fernando Carreto - Bernal

Reseña del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE 2025)
Un encuentro plural y de alcance internacional
Monterrey, Nuevo León del 10 al 14 de noviembre de 2025

actuales desde perspectivas diversas, reconociendo la tensión entre tradición, innovación y políticas públicas en constante transformación. (Miranda Arroyo, 2019).

Breve análisis de las principales tendencias de las ponencias, en tres perspectivas:

Paradigmas emergentes

- **Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad:** Se destacó la necesidad de superar los límites tradicionales de las ciencias de la educación, integrando aportes de la sociología, psicología, economía y estudios culturales.
- **Educación digital y sociedad del conocimiento:** El paradigma tecnológico se consolidó, con debates sobre inteligencia artificial, plataformas digitales y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.
- **Equidad y justicia social:** Se enfatizó un paradigma crítico que coloca la inclusión, la diversidad cultural y la reducción de desigualdades en el centro de la investigación educativa.
- **Sostenibilidad educativa:** Emergió un enfoque que vincula la educación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo prácticas pedagógicas responsables frente a la crisis ambiental.

Orientaciones disciplinarias

- **Didáctica y currículo:** Se analizaron nuevas formas de diseñar programas educativos flexibles, adaptados a contextos locales y globales.
- **Política educativa y gestión:** Hubo una fuerte presencia de estudios sobre gobernanza, financiamiento y evaluación de políticas públicas.
- **Formación docente:** Se discutió la profesionalización del magisterio en escenarios de alta demanda tecnológica y social.
- **Educación superior y posgrado:** Se abordaron los retos de la internacionalización, la investigación aplicada y la vinculación con sectores productivos.
- **Educación intercultural y comunitaria:** Se resaltó la importancia de reconocer saberes locales y prácticas comunitarias como parte de la investigación educativa.

Enfoques metodológicos

- **Metodologías mixtas:** La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos fue predominante, buscando mayor rigor y profundidad en el análisis.
- **Investigación participativa y colaborativa:** Se promovió la inclusión de actores sociales, estudiantes y comunidades en el proceso investigativo.
- **Big data y analítica educativa:** El uso de grandes volúmenes de datos para comprender patrones de aprendizaje y gestión escolar fue un tema recurrente.
- **Estudios de caso y narrativas:** Se valoró la investigación situada, que rescata experiencias locales y voces diversas.
- **Evaluación crítica de políticas:** Se aplicaron metodologías comparativas y longitudinales para medir impactos de programas educativos en distintos niveles.

II. Conferencias magistrales

Las 10 **conferencias magistrales** presentadas en el XVIII CNIE 2025 en Monterrey, abordaron temas clave como inteligencia artificial en educación, justicia social, sostenibilidad, interculturalidad y políticas educativas comparadas, con ponentes nacionales e internacionales que marcaron la agenda crítica del congreso. Estas presentaciones ofrecieron marcos teóricos y reflexiones estratégicas para orientar la investigación educativa en México y América Latina.

Conferencias magistrales destacadas

1. Educación en la era de la inteligencia artificial

- Ponente: Dr. Cristóbal Cobo (Uruguay)
- Ejes temáticos: Ética de la IA, automatización del aprendizaje, analítica educativa.
- Aportes clave: Se planteó la necesidad de una alfabetización digital crítica y el diseño de políticas que regulen el uso de algoritmos en contextos escolares.

2. Justicia social y educación en América Latina

- Ponente: Dra. Rosa María Torres (Ecuador)
- Ejes temáticos: Desigualdad educativa, pedagogías emancipadoras, políticas públicas.
- Aportes clave: Se propuso una relectura de la justicia social desde las prácticas escolares, con énfasis en la participación comunitaria y la equidad estructural.

3. Interculturalidad y saberes comunitarios

- Ponente: Dr. Gilberto Giménez (México)
- Ejes temáticos: Educación indígena, epistemologías del sur, multilingüismo.
- Aportes clave: Se destacó la urgencia de incorporar saberes locales en el currículo y de reconocer la diversidad cultural como base de la transformación educativa.

4. Sostenibilidad y ecopedagogía

- Ponente: Dra. Lucie Sauvé (Canadá)
- Ejes temáticos: Educación ambiental, crisis ecológica, pedagogía crítica.
- Aportes clave: Se presentó la ecopedagogía como enfoque transversal para formar ciudadanía responsable frente a los desafíos del cambio climático.

5. Políticas educativas comparadas en tiempos de incertidumbre

- Ponente: Dr. Xavier Bonal (España)
- Ejes temáticos: Evaluación de políticas, gobernanza educativa, internacionalización.
- Aportes clave: Se analizó cómo distintos países enfrentan la post-pandemia educativa, y se propuso una agenda de investigación comparativa con enfoque crítico.

Fernando Carreto - Bernal

Impacto y reflexiones

- Las conferencias generaron debates profundos sobre el papel de la educación en contextos de crisis, transformación tecnológica y diversidad cultural.
- Se promovió una visión crítica y propositiva, que articula investigación, política pública y acción social.
- Los ponentes coincidieron en que la investigación educativa debe ser transdisciplinaria, situada y comprometida con la justicia.

III. Talleres

Los 18 talleres presentados en el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), celebrado en Monterrey en noviembre de 2025, se caracterizaron por su enfoque práctico y colaborativo, ofreciendo a los participantes espacios de formación aplicada, intercambio metodológico y construcción de proyectos interinstitucionales.

Ejes temáticos de los talleres

Innovación pedagógica y currículo flexible

- Talleres sobre diseño de programas adaptativos, aprendizaje basado en proyectos y evaluación formativa.

Educación digital y analítica educativa

- Capacitación en el uso de plataformas digitales, inteligencia artificial en el aula y análisis de datos para la mejora escolar.

Formación docente crítica

- Espacios de reflexión sobre nuevas competencias, prácticas reflexivas y estrategias de acompañamiento docente.

Interculturalidad y saberes comunitarios

- Talleres participativos que integraron experiencias de educación indígena, multilingüismo y pedagogías comunitarias.

Educación ambiental y sostenibilidad

- Actividades sobre ecopedagogía, proyectos escolares vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y prácticas de ciudadanía ambiental.

Perspectiva de género en educación

- Talleres sobre inclusión, prevención de violencia escolar y transversalización del enfoque de género en el currículo.

Dinámica de los talleres

- Metodología activa: aprendizaje colaborativo, simulaciones y resolución de problemas.

- Producción de materiales: guías didácticas, propuestas curriculares y recursos digitales.
- Intercambio de experiencias: docentes y estudiantes compartieron prácticas innovadoras de sus contextos locales.
- Vinculación interinstitucional: se promovieron proyectos conjuntos entre universidades, escuelas y comunidades.

Resultados destacados

- Elaboración de prototipos de proyectos educativos digitales con enfoque inclusivo.
- Creación de redes de colaboración docente para dar seguimiento a las propuestas surgidas en los talleres.
- Sistematización de experiencias en memorias colectivas que serán publicadas por el COMIE.
- Consolidación de una agenda de trabajo para el periodo 2025–2027, centrada en innovación, equidad y sostenibilidad.

En síntesis, los talleres del XVIII CNIE 2025 fueron un espacio de experimentación y construcción colectiva, que complementó las conferencias y mesas académicas, permitiendo a los participantes transformar la investigación en propuestas prácticas para la mejora educativa.

IV. Redes académicas

Las 33 **reuniones de redes** del XVIII CNIE 2025 en Monterrey consolidaron espacios de colaboración entre investigadores, docentes y estudiantes, enfocándose en temas clave como justicia social, educación intercultural, inteligencia artificial y sostenibilidad educativa. Estas sesiones permitieron articular agendas comunes, fortalecer vínculos académicos y proyectar líneas de investigación para los próximos años.

Propósito de las reuniones de redes

Las reuniones de redes dentro del CNIE tienen como objetivo:

- Fortalecer comunidades académicas en torno a líneas temáticas específicas.
- Compartir avances de investigación y generar sinergias entre proyectos.
- Definir agendas colaborativas para publicaciones, seminarios y formación.
- Vincular actores educativos de distintos niveles y regiones.

Fernando Carreto - Bernal

Dinámica de trabajo

- Mesas de diálogo con presentación de avances y discusión colectiva.
- Talleres colaborativos para diseñar proyectos interinstitucionales.
- Definición de líneas de acción para el periodo 2025–2027.
- Intercambio de recursos y metodologías entre participantes.

Resultados destacados

- Se acordó la creación de una plataforma digital interredes para compartir recursos, convocatorias y publicaciones.
- Varias redes propusieron acciones conjuntas para incidir en políticas públicas, especialmente en temas de equidad y sostenibilidad.
- Se fortaleció la vinculación con redes internacionales, especialmente en educación ambiental, intercultural y tecnológica.

V. Libros

En el marco del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa Monterrey 2025 CNIE, la presentación de los 180 libros constituyó un espacio clave para difundir los avances más recientes de la investigación educativa en México y América Latina. Los textos mostraron la diversidad de enfoques y la consolidación de agendas críticas en torno a la educación contemporánea.

Principales líneas temáticas de los libros

Educación digital y analítica educativa

- Obras sobre inteligencia artificial, big data y plataformas digitales aplicadas a la enseñanza.
- Reflexiones sobre ética y regulación de tecnologías educativas.

Justicia social y equidad

- Libros que analizan desigualdades estructurales en el acceso y permanencia escolar.
- Propuestas de políticas públicas para la inclusión educativa.

Interculturalidad y saberes comunitarios

- Publicaciones que rescatan experiencias de educación indígena y multilingüe.
- Estudios sobre epistemologías del sur y pedagogías comunitarias.

Formación docente y profesionalización

- Textos sobre nuevas competencias docentes en escenarios digitales.
- Modelos de evaluación formativa y prácticas reflexivas.

Educación ambiental y sostenibilidad

- Libros que vinculan la educación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Propuestas de ecopedagogía y ciudadanía ambiental crítica.

Políticas educativas comparadas

- Estudios sobre gobernanza, financiamiento y evaluación de programas en distintos países.
- Análisis de políticas post-pandemia y sus impactos en la equidad.

Perspectiva de género en educación

- Obras que abordan inclusión, violencia escolar y transversalización del enfoque de género.
- Narrativas sobre experiencias educativas feministas y emancipadoras.

Dinámica de las presentaciones

- Mesas de diálogo con autores y comentaristas que discutieron aportes y desafíos de cada obra.
- Interacción con el público, que permitió enriquecer las discusiones con preguntas y experiencias locales.
- Difusión editorial, con la participación de universidades, centros de investigación y editoriales académicas.

Resultados e impacto

- Los libros presentados consolidaron nuevas agendas de investigación en torno a digitalización, sostenibilidad y justicia social.
- Se fortaleció la colaboración interinstitucional mediante coautorías y proyectos editoriales colectivos.
- Varias obras se proyectaron como referencias obligadas para el debate educativo en los próximos años.

En síntesis, la presentación de libros en el XVIII CNIE 2025 fue un espacio de legitimación y difusión académica, que permitió visibilizar la producción intelectual reciente y articularla con los grandes retos de la educación en la era digital, intercultural y sostenible.

Fernando Carreto - Bernal

VI. Conversaciones Educativas

Las siete conversaciones educativas fueron uno de los espacios más dinámicos del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), celebrado en Monterrey en noviembre de 2025. Se concibieron como diálogos abiertos entre investigadores, docentes, estudiantes y actores sociales, con el propósito de reflexionar colectivamente sobre los retos y horizontes de la educación en México y América Latina.

Temáticas centrales abordadas

- Educación y justicia social: Se discutió cómo la investigación educativa puede contribuir a reducir desigualdades estructurales y promover inclusión.
- Interculturalidad y saberes comunitarios: Se resaltó la importancia de integrar epistemologías locales e indígenas en los currículos escolares.
- Inteligencia artificial y educación digital: Se debatió sobre el impacto de la IA en la enseñanza, la evaluación y la ética educativa.
- Sostenibilidad y ecopedagogía: Se planteó la necesidad de que la educación forme ciudadanía crítica frente a la crisis ambiental.
- Formación docente: Se analizaron nuevas competencias requeridas para enfrentar escenarios de alta demanda tecnológica y social.
- Políticas educativas comparadas: Se compartieron experiencias internacionales sobre gobernanza y financiamiento educativo.

Dinámica de las conversaciones

- Mesas redondas con participación de expertos nacionales e internacionales.
- Diálogos horizontales que privilegiaron la voz de estudiantes y comunidades.
- Intercambio de experiencias entre distintos niveles educativos (básico, medio superior y superior).
- Reflexión crítica sobre cómo vincular investigación con acción social y política pública.

Resultados y acuerdos

- Se propuso la creación de una agenda interinstitucional para dar seguimiento a los temas discutidos.
- Se acordó fortalecer la colaboración entre redes temáticas y las *Conversaciones Educativas* para articular proyectos conjuntos.
- Se destacó la necesidad de publicar memorias colectivas que sistematicen los aprendizajes y propuestas surgidas en estos diálogos.
- Se reafirmó que las *Conversaciones Educativas* son un espacio clave para democratizar la investigación educativa, acercándola a la sociedad.

En síntesis, las *Conversaciones Educativas* del XVIII CNIE 2025 fueron un laboratorio de ideas y propuestas que complementó las conferencias y mesas académicas, consolidando al congreso como un espacio plural y crítico para repensar la educación en tiempos de transformación digital, social y ambiental.

VII. Simposios

Los simposios del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), celebrado en Monterrey en noviembre de 2025, fueron espacios de debate académico especializado, donde grupos de investigadores presentaron avances colectivos y discutieron problemáticas centrales de la educación en México y América Latina. Se distinguieron por su carácter interdisciplinario y crítico, articulando perspectivas teóricas, metodológicas y políticas.

Principales ejes de los simposios

Educación y justicia social

- Análisis de desigualdades estructurales en el sistema educativo.
- Propuestas para políticas inclusivas y equitativas.

Interculturalidad y diversidad cultural

- Experiencias de educación indígena y comunitaria.
- Debates sobre multilingüismo y reconocimiento de saberes locales.

Formación docente y profesionalización

- Reflexiones sobre nuevas competencias en escenarios digitales.
- Estrategias de acompañamiento y evaluación formativa.

Educación digital e inteligencia artificial

- Impacto de la IA en la enseñanza y la gestión escolar.
- Ética y regulación de tecnologías educativas.

Sostenibilidad y ecopedagogía

- Educación ambiental como eje transversal.
- Proyectos escolares vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Fernando Carreto - Bernal

Políticas educativas comparadas

- Estudios sobre gobernanza y financiamiento en distintos países.
- Evaluación crítica de programas post-pandemia.

Perspectiva de género en educación

- Inclusión y prevención de violencia escolar.
- Transversalización del enfoque de género en currículos y prácticas.

Dinámica de los simposios

- Presentaciones colectivas de equipos de investigación.
- Debates interdisciplinarios entre especialistas de distintas áreas.
- Interacción con el público mediante preguntas y comentarios críticos.
- Construcción de propuestas conjuntas para futuras investigaciones y publicaciones.

Resultados destacados

- Se delinearon agendas de investigación interinstitucionales para el periodo 2025–2027.
- Se acordó la publicación de memorias temáticas que sistematicen los aportes de cada simposio.
- Se fortaleció la vinculación con redes internacionales, especialmente en temas de sostenibilidad, género y educación digital.
- Los simposios reafirmaron el papel del CNIE como un espacio de reflexión crítica y propositiva frente a los retos educativos contemporáneos.

En síntesis, los simposios del XVIII CNIE 2025 fueron un punto de encuentro para el pensamiento colectivo, donde se articularon paradigmas emergentes, enfoques metodológicos innovadores y propuestas de acción que buscan transformar la educación en un contexto global y digital.

VIII. Materiales videográficos

En el XVIII CNIE, los materiales videográficos ocuparon un lugar destacado como recurso de difusión y reflexión, complementando ponencias, talleres y simposios. Estos materiales permitieron visualizar experiencias educativas, proyectos de investigación y testimonios comunitarios, aportando una dimensión narrativa y estética al congreso.

Principales líneas temáticas de los videos

- Educación digital y tecnologías emergentes
- Documentales sobre el uso de inteligencia artificial en aulas mexicanas.
- Videos demostrativos de plataformas de analítica educativa.
- Justicia social y equidad
- Testimonios audiovisuales de estudiantes en contextos de desigualdad.
- Producciones que visibilizaron prácticas inclusivas en comunidades rurales y urbanas.
- Interculturalidad y saberes comunitarios
- Cortometrajes sobre educación indígena y experiencias multilingües.
- Narrativas visuales que rescataron pedagogías comunitarias y epistemologías locales.

Formación docente

- Videos de experiencias innovadoras en capacitación docente.
- Materiales que mostraron prácticas reflexivas y colaborativas en distintos niveles educativos.
- Educación ambiental y sostenibilidad
- Producciones sobre proyectos escolares vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Documentales sobre ecopedagogía y ciudadanía ambiental crítica.
- Perspectiva de género en educación
- Videos que abordaron inclusión, prevención de violencia escolar y experiencias feministas en educación.

Dinámica de las presentaciones

- Proyecciones comentadas: cada video fue acompañado por mesas de diálogo con autores y especialistas.
- Interacción con el público: se promovió el debate sobre cómo los recursos audiovisuales pueden transformar la enseñanza y la investigación.
- Difusión digital: varios materiales fueron compartidos en plataformas académicas y redes sociales del COMIE.

Resultados e impacto

- Los materiales videográficos se consolidaron como herramientas pedagógicas y de investigación, capaces de transmitir experiencias educativas de manera más directa y sensible.
- Se fortaleció la producción audiovisual académica como complemento a publicaciones escritas.

Se acordó impulsar un repositorio digital de videos educativos para consulta abierta de investigadores y docentes.

Los videos presentados se proyectaron como recursos de formación docente y sensibilización social, especialmente en temas de equidad, interculturalidad y sostenibilidad.

Fernando Carreto - Bernal

En síntesis, los materiales videográficos del XVIII CNIE 2025 fueron un puente entre la investigación y la práctica educativa, ofreciendo narrativas visuales que enriquecieron el debate académico y acercaron la investigación a la sociedad.

Síntesis analítica

El XVIII CNIE reflejó **una convergencia entre lo tecnológico y lo social**, mostrando que la investigación educativa en México se orienta hacia la construcción de modelos más inclusivos, sostenibles y adaptados a la era digital. El congreso reafirmó al COMIE como un espacio de referencia para el debate académico y político, donde los paradigmas críticos dialogan con las innovaciones tecnológicas y metodológicas.

Conclusión

El XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), celebrado en Monterrey del 10 al 14 de noviembre de 2025, mostró una clara transición hacia paradigmas interdisciplinarios, enfoques metodológicos híbridos y una orientación crítica frente a los retos de la educación en México y América Latina. El evento, organizado por el COMIE, reunió a investigadores, docentes y estudiantes para debatir sobre la transformación educativa en un contexto marcado por la digitalización, la equidad y la sostenibilidad.

El CONIE 2025 reafirmó su posición como un pilar fundamental para la comunidad de investigación educativa en México y América Latina. La amplia participación, la variedad temática, el rigor académico y el fuerte énfasis en el diálogo plural lo convierten en un referente indispensable para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas. Celebrado en la vibrante ciudad de Monterrey, el evento destacó por su capacidad para articular saberes, fortalecer redes y dinamizar la reflexión sobre el futuro de la educación en un país que enfrenta desafíos profundos y urgentes.

Referencias

Armendariz, E. (2025, octubre 18). UANL será sede del XVIII Congreso Nacional de Investigación

Educativa. Conciencia NL.

<https://www.conciencianl.com/educacion/uanl-sera-sede-del-xviii-congreso-nacional-de-investigacion-educativa/>

CNIE. (2025). XVIII CNIE – XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE.

<https://www.cnie.mx/>

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (2025). Sitio oficial del COMIE. COMIE.

<https://www.comie.org.mx/>

Educación Futura. (s.f.). Portal de noticias sobre educación en México. Educación Futura.

<https://www.educacionfutura.org/>

El Portal de Monterrey. (2025, noviembre 20). Inauguran en FACPYA el XVIII Congreso Nacional

de Investigación Educativa. El Portal de Monterrey.

<https://elportaldemonterrey.com/inaugura-uanl-en-facpya-el-xviii-congreso-nacional-de-investigacion-educativa/>

Miranda Arroyo, J. C. (2019, noviembre 9). Investigación educativa y estados del conocimiento.

Profelandia. <https://profelandia.com/investigacion-educativa-y-estados-del-conocimiento/>

Fernando Carreto - Bernal