

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño



Volumen 17(34) 2025

ISSN: 0123-0670

ISSN (online): 2346-0911

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Volumen 17 (34) 2025
ISSN: 0123-0670
ISSNE: 2346-0911

UAN

Rectora

Mary Falk de Losada

Vicerrectora Académica

Diana Isabel Quintero

Vicerrectora de Ciencia, Tecnología e Innovación

Gabriela Navarro

Secretaria General

Martha Lucía Carvalho

Decana Facultad de Educación (E)

Martha Andrea Merchán Merchán

Directora Fondo Editorial

Lorena Ruiz Serna

Editor

Andrés Bernal Ballén

Asistente Editorial

Diony Constanza Pulido Ortega

Corrector de Estilo

Eduardo Franco

Corrección en inglés

Carolyn Friedman

Fotografías

<https://pixabay.com/es/>

Diseño y diagramación

Héctor Suárez Castro

Bases bibliográficas con comité de selección



Bases bibliográficas

Directorios



Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Calle 22 Sur No. 12D-81
Teléfonos: 209 38 88 / 239 41 98
Bogotá, Colombia
revista.papeles@uan.edu.co

Editor General

Andrés Bernal Ballén, Ph.D.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Correo: revista.papeles@uan.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-3817>

Asistente editorial

Diony Constanza Pulido Ortega

Comité editorial

Antonio Di Martino, Ph.D.

Universidad Politécnica de Toms (Rusia)

Correo: dimartino@tpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2664-4483>

Johana Camacho González, Ph.D.

Universidad de Chile (Chile)

Correo: jpcamacho@uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6159-6560>

Blanca Flor Trujillo Reyes, Ph.D.

Universidad Pedagógica Nacional (México)

Correo: btrujillo@g.upn.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6534-4045>

Martha Andrea Merchán Merchán, Ph.D.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Correo: mmerchan30@uan.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4351-5058>

Elías Francisco Amórtegui Cedeño, Ph.D.

Universidad Surcolombiana (Colombia)

Correo: elias.amortegui@usco.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9179-1503>

Renato Eugenio da Silva, Ph.D.

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Correo: renato.es.diniz@unesp.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0192-3988>

Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Ph.D.

Universidad de Málaga (España)

Correo: santosdiaz@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Ronald Andrés González Reyes, Ph.D.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Correo: sigrodan@uan.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7910-2015>

Jacobo Cano Escoriaza, Ph.D.

Universidad de Zaragoza (España)

Correo: jcano@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8422-9213>

Yefrin Ariza, Ph.D.

Universidad Católica de Maule (Chile)

Correo: aariza@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-7245>

Comité científico

Andrés Guarín Rojas, Ph.D.

Universidad de Lausana (Suiza)
Correo: andres.guarin@fluechtlingshilfe.ch
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4872-2016>

James Guevara Pulido, Ph.D.

Universidad del Bosque (Colombia)
Correo: joguevara@unbosque.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9134-3719>

John Jairo Briceño Martínez, Ph.D.

Universidad Industrial de Santander (Colombia)
Correo: jjbrimar@uis.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2285-8396>

Jonathan Andres Mosquera, Ph.D.

Universidad Surcolombiana (Colombia)
Correo: jonathan.mosquera@usco.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-6291>

Jorge López García, Ph.D.

4Idiomas. Innovación y desarrollo ROKOSPOL A.S.
(República Checa)
Correo: jorge@4idiomas.cz
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-4398>

Miguel Ángel Santos Rego, Ph.D.

Universidad Santiago de Compostela (España)
Correo: miguelangel.santos@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

Noelia Alcaraz Salarirche, Ph.D.

Universidad de Málaga (España)
Correo: noe@uma.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5296-5248>

Pavel Urbánek, Ph.D.

Universidad Tomas Bata en Zlin
(República Checa)
Correo: urbanek@utb.cz
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9090-4681>

Editores asociados

Alicia Benarroch Benarroch, Ph.D.

Universidad de Granada (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0316-0141>

Ángel Alsina, Ph.D.

Universidad de Girona (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8506-1838>

Fernando Martínez-Abad, Ph.D.

Universidad de Salamanca (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-8198>

Francisco José Pozuelos-Estrada, Ph.D.

Universidad de Huelva (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1259-9917>

María Begoña Alfageme, Ph.D.

Universidad de Murcia (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4148-7620>

Pedro Miralles Martínez, Ph.D.

Universidad de Murcia (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>

Ronald Miguel Hernández-Vásquez, Ph.D.

Universidad Norbert Wiener (Perú)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1263-2454>

Sylvia Schmelkes, Ph.D.

Universidad Iberoamericana (México)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1574-6844>

Verónica Marín Díaz, Ph.D.

Universidad de Córdoba (España)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9836-2584>

Tabla de contenido

Table of Contents

Editorial

10

Educación Latinoamericana en Perspectiva: Experiencias Formativas, Territorio y Derechos Humanos

Latin American Education in Perspective: Learning Experiences, Territory, and Human Rights

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2363>

Victoria Kandel



Artículos de investigación

14

El microlearning para incentivar la responsabilidad social universitaria estudiantil al insertarse en entornos laborales

Microlearning to Promote Student University Social Responsibility when Entering Workplace Environments

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2143>

Brianda Guadalupe González Vega, Evelyn Díez-Martínez Day



Juicio de expertos para la validación de contenido: adaptación de un instrumento de habilidades socioemocionales

Expert Judgment for Content Validation: Adaptation of a Social-Emotional Skills Instrument

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2154>

Marlen Román de Vega

Brenda Mendoza González

Patricia Balcázar Nava



31



74

Análisis del papel de la imaginación literaria en la formación ciudadana de los niños de 5.º grado de tres instituciones educativas de Medellín

Analysis of the Role of Narrative Imagination in the Civic Education of Fifth Graders in three Educational Institutions in the City of Medellin

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2157>

Manuela López Chaverra

47



¿Es posible formar ciudadanos críticos en las aulas colombianas de matemáticas? Herramientas que ofrecen los referentes curriculares nacionales

Is it Possible to Train Critical Citizens in Colombian Mathematics Classrooms? Possibilities Offered by National Curricular References

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2156>

Yessica Paola Sánchez Naranjo

Paola Alejandra Balda Álvarez

Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la universidad: un análisis desde la perspectiva docente

Teaching and Learning of Mathematics at University: An Analysis from the Teaching Perspective

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2159>

Víctor Adolfo Cárdenas Pérez

Yusimí Guerra Veliz

Alejandra Jacqueline Cáceres Aguilar



92

Ámbitos, prejuicios y diversidad en la discriminación: validación de escalas

Domains, Prejudices, and Diversity in Discrimination: Validation of Measurement Scales

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2170>

Ángel Emigdio Lagarda Lagarda,
Claudia Karina Rodríguez Carvajal,
José Ángel Vera Noriega,
Karen Guadalupe Duarte Tánori



111



144

Formación dual en México: factores críticos en su funcionamiento

Dual Training in Mexico: Critical Factors in its Operation

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2195>

José Antonio Espinal Betanzo

Creación de señas para la enseñanza de matemáticas en estudiantes con discapacidad auditiva: el reto de los tecnicismos

Creation of signs for the teaching of mathematics in students with hearing disabilities: The challenge of technical terms

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2175>

Héctor Dorantes-Delgado
Anahí Isabel Arellano Vega
María Leticia Villaseñor Zúñiga



129

La educación en Derechos Humanos en los currículos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Human rights education in the teacher training curricula in the City of Buenos Aires

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2197>

Alan Diego Vogelfanger



166

Inclusión educativa y discapacidad desde la participación activa: investigación-acción y abordaje del Programa Modelo de Perkins en tres países latinoamericanos

Inclusive Education and Disability through Active Participation: Action Research and the Implementation of the Perkins Model Program in Three Latin America Countries

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2198>

*María Antonia Vázquez
Gloria Rodríguez-Gil*



188



236

Experiencias docentes durante el proceso de evaluación al desempeño en el nivel básico en una región del contexto mexicano

Teaching Experiences During the Performance Evaluation Process at the Basic Level in a Region of the Mexican Context

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2207>

*Luis Alfonso Pérez Luna
Alma Delia Torquemada González*



213

Experiencias de docentes en formación en modalidad virtual en el desarrollo de un proyecto educativo de aprendizaje en línea en la comunidad de Yaxchekú (Yucatán, México)

Experiences teachers in training, in virtual modality in the development of an educational project for online learning in the community of Yaxchekú (Yucatán, México)

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2203>

*Nelva Patricia Celmo Cen
Susane Gisel Moreno Escobedo
Celia Vanessa Patrón Guillermo
Pedro Alamilla Morejón
Gabriela Salazar Trinker
Erick Fernando Márquez Koh*

Los procesos de curricularización de los Derechos Humanos en universidades argentinas

The processes of incorporating human rights into the curriculum at Argentine universities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2219>

Natalia Gabriela Naz, Andrea Beatriz Vallejos,
Martín Sebastián Radics, María Soledad Tubio

256



Artículos de revisión

Retos de los programas educativos virtuales para impulsar los recursos socioemocionales en estudiantes de Educación Media Superior

Challenges of virtual educational programs in fostering socioemotional resources in high school students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2211>

Karen Andrea Rochel Sosa
Manuel Jesús Herrera Góngora
Paulina Maldonado Rodríguez



281



304

Evaluación basada en competencias: un camino hacia la formación integral y auténtica en educación superior

Competency-based Assessment:
A Path Toward Comprehensive and Authentic
Training in Higher Education

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2200>

María Álvarez

Victoria Kandel^{1*}

Universidad Nacional de Lanús,
Instituto de Justicia y Derechos
Humanos, Buenos Aires, Argentina;
ORCID: 0000-0002-3629-4739;
kandelv@gmail.com

^{1*}Autor de correspondencia:
Universidad Nacional de Lanús,
Instituto de Justicia y Derechos
Humanos, Buenos Aires, Argentina;
ORCID: 0000-0002-3629-4739;
B1824 Remedios de Escalada,
kandelv@gmail.com

Para citar este artículo:
Kandel, V. (2025).
Educación Latinoamericana en
Perspectiva: Experiencias Formativas,
Territorio y Derechos Humanos. *Papeles*,
17(34), e2363. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2363>

Educación Latinoamericana en Perspectiva: Experiencias Formativas, Territorio y Derechos Humanos

Latin American Education in Perspective: Learning Experiences, Territory, and Human Rights



El Número Especial de la Revista Papeles *“Experiencias Relevantes en Educación desde la Perspectiva Latinoamericana”* está dedicado a la educación en Latinoamérica con especial énfasis en estrategias de aprendizaje, el rol de la tecnología, la educación inclusiva, la educación social y la educación en derechos humanos.

Los trabajos reunidos en este número han sido escritos en distintas latitudes de la región, y comparten el interés y el compromiso por la educación. Asimismo, son trabajos que entienden que las instituciones educativas tienen un compromiso ineludible con la democracia, la construcción de una ciudadanía comprometida, crítica y socialmente responsable. La formación en pensamiento crítico, el fomento de una sensibilidad social, empatía hacia las y los otros es un objetivo de todo el sistema educativo, lo cual se ve reflejado en las experiencias concretas que son descriptas en los textos contenidos en este volumen.

En el contexto contemporáneo, se observa un desplazamiento significativo desde la experiencia colectiva hacia la primacía de lo individual, fenómeno que configura un paradigma caracterizado por la exacerbación de los aspectos individuales y la atribución excesiva de responsabilidad a los sujetos. Esta configuración social contemporánea tiende a omitir sistemáticamente las referencias a lo colectivo y a las condiciones estructurales que determinan las experiencias vitales de los individuos. Ante esta realidad, resulta imperativo restituir en las comunidades educativas una orientación hacia lo colectivo, fomentando la capacidad de los sujetos para reconocerse como parte integrante de estructuras sociales más amplias que les proporcionan contención y sentido de pertenencia.

Los espacios de educación (tanto formal como no formal) son ámbitos privilegiados

Nuestra educación se concibe como intercultural, evocando una memoria colectiva atravesada por experiencias de autoritarismo y despojo que, lejos de ser meros acontecimientos del pasado, constituyen dimensiones fundamentales de nuestra subjetividad política y nos posicionan éticamente para repensar los fundamentos y las prácticas democráticas contemporáneas

para recuperar la experiencia de lo colectivo. Recuperar el vínculo es pues, un desafío en tiempos de fuerzas centrífugas. Apelamos a una “Pedagogía del Encuentro”, pues nos debemos una disposición ética hacia el otro, donde nos aunemos en un rumbo emancipatorio.

Por otra parte, propongo enfatizar la mirada arraigada en el suelo que habitamos, para dar sentido a la experiencia educativa en esta parte del mundo. Si bien la educación en general, y en derechos humanos en particular, constituye parte de una agenda global sustentada en compromisos internacionales que los Estados han asumido para garantizar el derecho a recibir educación, resulta fundamental que su ejercicio en los diversos ámbitos educativos —tanto formales como no formales— se articule desde una perspectiva local.



La categoría analítica de Modernidad/Colonialidad, desarrollada por Aníbal Quijano (1992), ofrece un marco conceptual pertinente para promover una educación que no se ejerza de manera aséptica o descontextualizada, sino que incorpore críticamente aquellos episodios históricos que configuran una identidad compartida y nos interpelan como comunidad. Nuestra educación se concibe como intercultural, evocando una memoria colectiva atravesada por experiencias de autoritarismo y despojo que, lejos de ser meros acontecimientos del pasado, constituyen dimensiones fundamentales de nuestra subjetividad política y nos posicionan éticamente para repensar los fundamentos y las prácticas democráticas contemporáneas.

El concepto de Justicia Curricular, acuñado por la socióloga australiana Raewyn Connell (1993), constituye una herramienta analítica fundamental para comprender y transformar las dinámicas de poder que operan en la construcción del conocimiento escolar. Connell sostiene que el currículum, en tanto recorte arbitrario de la cultura, establece un canon que legitima ciertos saberes mientras excluye sistemáticamente otros, reproduciendo así jerarquías epistémicas que reflejan y perpetúan desigualdades sociales más amplias. La Justicia Curricular emerge, en consecuencia, como una respuesta crítica orientada a recuperar las voces, los relatos y los saberes de aquellos grupos tradicionalmente marginados del discurso académico hegemónico. Esta exclusión se manifiesta transversalmente en diversos campos disciplinares donde determinados conocimientos han sido jerarquizados en detrimento de otros igualmente válidos. De manera análoga, colectivos históricamente silenciados han visto sus epistemologías y experiencias sistemáticamente deslegitimadas. Un currículum justo, por tanto, no se limita a incorporar nuevos contenidos, sino que aspira a transformar radicalmente las condiciones de enunciación, haciendo que las instituciones educativas se constituyan en espacios legítimos de pertenencia para aquellos sujetos que, aunque presentes, nunca fueron genuinamente interpelados ni reconocidos en su alteridad.

La idea de Justicia Curricular implica problematizar la supuesta neutralidad del conocimiento y cuestionar la responsabilidad de las instituciones educativas en la reproducción de la desigualdad mediante la repetición acrítica de sistemas que debilitan nuestras capacidades epistémicas situadas. Este proyecto transformador debe concebirse no meramente como una renovación de contenidos curriculares, sino como una reconfiguración integral que involucre la transformación de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes, la incorporación

de metodologías que promuevan la reflexión crítica y el agenciamiento estudiantil, y, fundamentalmente, la recuperación de la experiencia colectiva como horizonte formativo. No obstante, el movimiento hacia una Justicia Curricular enfrenta desafíos tanto prácticos como conceptuales de considerable envergadura: la rigidez de los planes de estudio y la burocracia institucional obstaculizan la incorporación de nuevas perspectivas epistemológicas, mientras que la resistencia de diversos actores tanto internos como externos a las instituciones educativas, que perciben estas transformaciones como amenazas a modelos pedagógicos tradicionales, constituye un obstáculo adicional significativo. En consecuencia, la Justicia Curricular demanda una interpelación simultánea tanto a las estructuras institucionales como a los docentes que, en su práctica cotidiana, habitan y configuran los espacios áulicos.

Los artículos reunidos en este volumen promueven una forma de mirar(nos) en nuestras múltiples escenas educativas, donde el desafío de la inclusión y el ejercicio de una responsabilidad y compromiso con el territorio que nos interpela, son actos concretos y formas posibles de atravesar la experiencia educativa.

La idea de Justicia Curricular implica problematizar la supuesta neutralidad del conocimiento y cuestionar la responsabilidad de las instituciones educativas en la reproducción de la desigualdad mediante la repetición acrítica de sistemas que debilitan nuestras capacidades epistémicas situadas.

Referencias

- Connell, R. (1993). Schools & social justice (No. 12). James Lorimer & Company.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.

 Brianda Guadalupe González Vega^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-4636-921X>

 Evelyn Diez-Martínez Day²
<https://orcid.org/0000-0002-8521-4731>

¹ Universidad Autónoma de Querétaro,
Facultad de Psicología y Educación, Centro
de Investigación en Tecnología Educativa
(CITE), Querétaro (México); Orcid:
<https://orcid.org/0000-0003-4636-921X>;
brianda_5599@hotmail

² Universidad Autónoma de Querétaro,
Facultad de Psicología y Educación,
Centro de Investigación en Tecnología
Educativa (CITE), Querétaro (México);
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8521-4731>; evelyn@uaq.mx

Autor de correspondencia:
Brianda Guadalupe González Vega,
Universidad Autónoma de Querétaro,
Facultad de Psicología y Educación,
Centro de Investigación en Tecnología
Educativa (CITE), UAQ, Campus
Aeropuerto. Carretera a Chichimequillas
s/n, Ejido Bolaños, Querétaro,
Qro. México. C.P.76140;
brianda_5599@hotmail.com

Para citar este artículo:
González Vega, B. G. y Diez-Martínez Day,
E. (2025). El microlearning para incentivar
la responsabilidad social universitaria
estudiantil al insertarse en entornos
laborales. *Papeles*, 17(34), e2143.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2143>

El *microlearning* para incentivar la responsabilidad social universitaria estudiantil al insertarse en entornos laborales

Microlearning to Promote Student University Social Responsibility when Entering Workplace Environments

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2143>

Recibido: 12 de abril de 2025
Aprobado: 26 de mayo de 2025
Publicado: 25 de julio de 2025



Resumen

Introducción: las instituciones universitarias tienen un rol crucial en la formación de ciudadanía socialmente responsable y deben expandir su papel más allá de la producción de conocimiento, integrando en su currícula teórica y práctica la responsabilidad social universitaria (RSU) y la sostenibilidad. El objetivo de este estudio permitió analizar el impacto de un taller en materia de RSU y sostenibilidad en estudiantes próximos a insertarse laboralmente. **Metodología:** la población estuvo conformada por 18 participantes de diversas licenciaturas en áreas económico-administrativas de una universidad en Querétaro (México). El taller fue impartido utilizando *microlearning* como estrategia didáctica mediante Meet con una duración de 10 horas distribuidas en tres sesiones con contenidos sobre RSU. Se aplicó un pretest y posttest para analizar el impacto del taller mediante un cuestionario de preguntas de opción y abiertas, y una entrevista semiestructurada. **Resultados y discusión:** el análisis de las respuestas obtenidas (antes y después del taller) en ambos instrumentos evidenció un incremento en la complejidad de las respuestas y un señalamiento de los participantes sobre la importancia de obtener este tipo de información antes de ingresar al campo laboral. **Conclusiones:** se mostró la urgencia de incluir la RSU utilizando estrategias didácticas como el *microlearning* en los contextos universitarios.

Palabras clave:

Microlearning;
responsabilidad social
universitaria; estudiantes
universitarios; inserción
en entornos laborales;
sostenibilidad

Abstract

Introduction: Universities have a crucial role in the formation of a socially responsible citizenship and must expand their outcomes furthermore than the production of knowledge, integrating in their theoretical and practical curricula aspects of University Social Responsibility (USR) and Sustainability. The purpose of this study was to analyze the outcomes of a workshop concerning Social Responsibility in university students entering work internships. **Methodology:** The sample was integrated by 18 participants from different socioeconomic faculties in a University in Queretaro, Mexico. The workshop was developed using microlearning as a didactic strategy via Meet platform with a duration of 10 hours divided in 3 sessions, with contents concerning (USR). A pretest and a posttest were applied using a questionnaire with open and option questions to analyze the impact of the workshop as well as a semi guided interview. **Results and discussions:** The results provided by both instruments before and after the workshop showed an increase in the complexity of the responses an indication of the participants of the importance of obtaining this type of information before being placed in work environments. **Conclusion:** Showing therefore the importance of introducing (USR) using didactic strategies as Microlearning in university contexts.

Keywords:

Microlearning;
university social
responsibility; university
students; insertion to
work environments;
sustainability

1. Introducción

El papel de la universidad debe ser expandido más allá de la sola producción y transmisión del conocimiento, este debe volverse un compromiso moral de las universidades que tendrían que cooperar con las agrupaciones sociales externas para el mejoramiento de la sociedad y la comunidad en la que existen, integrando iniciativas de responsabilidad social universitaria (RSU) y sostenibilidad en sus políticas administrativas, procedimientos de gestión y planes curriculares, con el fin de lograr impactos significativos en sus contextos sociales y considerar aproximaciones a largo plazo. En este orden de ideas, la universidad tendría que incluir prácticas y aspectos teóricos que involucren al estudiantado en la reflexión del por qué y el para qué de su quehacer disciplinario, así como sus responsabilidades éticas y morales hacia sus contextos laborales, sociales y personales.

Por tanto, habrá que entender el rol que deben adquirir las instituciones universitarias en las que tendrán que asumirse como agentes de transformación sobre un enfoque de ciudadanía ambiental, que interesen por las necesidades físicas, sociales y ambientales (Chumaceiro Hernández et al., 2016).

Desde esta mirada, en la inserción del estudiantado en el ámbito laboral, se esperaría que los aprendizajes y las experiencias cursadas en su formación académica tengan impacto en todos los ámbitos de su vida, y así permitir no solo la movilidad social, sino también cambios sociales encaminados a la RSU y la sostenibilidad. En tal contexto, la RSU es clave, ya que no debe estar limitada a rendir cuentas a la sociedad, sino enfocarse desde una dimensión ética en la que el estudiantado actúe sobre la idea del bien común, la justicia y la democracia (Tapia, 2008).

Sobre este panorama, la universidad se conforma de ciudadanos, pero, como agente social y concientizador, adquiere otras signi-

ficaciones que pueden fortalecer o debilitar su responsabilidad social (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011). Por su parte, Vallaes (s. f.) argumenta este impacto universitario, el cual se basa en cuatro procesos: organizacionales, educativos, cognitivos y sociales.

En este sentido, el problema abordado plantea que la universidad debe asumir un compromiso moral orientado al mejoramiento de la sociedad, ya que la función social de las instituciones de educación superior (IES) se fundamenta en que los estudiantes “ejercerán sus profesiones y ejercerán funciones de liderazgo cultural, científico, social, político, sindical y económico, en donde no se puede olvidar que se está formando a la ciudadanía que regirá nuestra sociedad” (Rubio y Escofet, 2017, p.6).

Ante lo referido, el objetivo de esta investigación es analizar cómo es que las universidades pueden asumir su compromiso de responsabilidad social al incorporar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje la educación multimodal, vista como una respuesta ante las demandas educativas y sociales. Así es como se vuelve necesario dimensionar los espacios en los que el estudiantado se desarrolla, tal es el caso de las prácticas profesionales, las cuales son el paso para la inserción laboral. Estas desempeñan un papel de intersección entre la responsabilidad social (RS), la responsabilidad social universitaria (RSU) y la responsabilidad social empresarial (RSE), y así existe un cuestionamiento respecto de la necesidad de impulsar estrategias que no solo garanticen el cumplimiento de los fines universitarios, sino que el estudiantado se haga responsable de los impactos que genera. En este orden de ideas, la universidad y su constante búsqueda de procesos, medios y situaciones de aprendizaje que promuevan la RS y la sostenibilidad deberá gestionar y desarrollar alternativas didácticas y de enseñanza y aprendizaje que logren ser

transversales en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes (social, universitario y empresarial).

En cuanto a la sostenibilidad, López Pardo (2016) reconoce que el concepto tiene precedentes que responden a agendas políticas, ya que esta presta interés a los derechos, las condiciones socioeconómicas y ambientales de ámbitos locales y globales. De esta manera, se muestra una perspectiva con visión a largo plazo y de responsabilidad sobre generaciones futuras en las que se incorpora la reflexión del rendimiento de cuentas. Sobre este marco, Corral-Verdugo et al. (2009) han señalado desde la psicología ambiental la importancia de una conducta sostenible y proambiental, enfocada no solo en el entorno físico, sino en su incidencia en el entorno social. Algunos autores han destacado las conductas proambientales y de sostenibilidad en los estudiantes universitarios (Ruiz-Barrios et al., 2021), utilizando la educación virtual como medio para incrementar el conocimiento y la participación social responsable con resultados favorables, pues se posibilita la construcción de conocimiento a través de medios de búsqueda, comunicación y entornos de aprendizaje novedosos. De esta manera, la relación de la sostenibilidad con la RSU y la RSE cobra sentido, ya que, por medio de la responsabilidad que posee la universidad, se genera “una importante contribución al desarrollo de la sociedad y a la consolidación de un desarrollo sostenible” (Pérez Espinoza et al., 2016, p. 49).

Respecto de lo anterior, no puede desvincularse a la universidad de aquellos problemas (ambientales y sociales) a los que se enfrenta el estudiantado. Al respecto, Salinas y Marín (2014) sostienen que hay que repensar la didáctica, considerando procesos de mediación y digitalización, ya que se están incorporando nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales requieren nuevas formas de comprender el aprendizaje de la vida, del trabajo y del mundo digital.

Una posibilidad a los cuestionamientos desarrollados desde la idea de RSU y sostenibilidad es trabajar en ambientes de aprendizaje que integren la tecnología en los contextos educativos (aulas digitales). Esto implica que, para abordar los desafíos, es importante fortalecer o crear entornos virtuales que utilicen las herramientas tecnológicas de manera más efectiva, empleando estrategias didácticas innovadoras, tal es el caso del *microlearning*.

El *microlearning* es un aprendizaje breve, conciso, frecuentemente digital y móvil, es adaptable a medios y formatos, por lo que su forma de aplicación también es diversa (Salas Díaz et al., 2021). El *microlearning* puede presentarse como complemento que, en combinación con tecnología, servirá para estimular tareas o actividades abrumadoras, bajo una orientación. Esta metodología puede utilizarse para facilitar en el estudiantado el aprendizaje, puesto que tiene posibilidades de apropiación en conceptos y procesos, que aportan a su realidad inmediata, basado en la proporción de recursos en diversos formatos, como videos, documentos de texto, aplicaciones móviles, etc. (Cedeño, 2023; Dingler et al., 2017; Durán Alcalá y Escudero Nahón, 2023; Shaikh et al., 2025).

Al respecto, Cívico-Ariza et al. (2024) muestran experiencias de aprendizaje bajo un enfoque de *microlearning* como herramienta/

El *microlearning* es un aprendizaje breve, conciso, frecuentemente digital y móvil, es adaptable a medios y formatos, por lo que su forma de aplicación también es diversa.

estrategia didáctica en distintos perfiles y grados educativos, la destacan como potencializadora de aprendizajes, mejorando el proceso formativo y de competencias digitales. Por otra parte, Hueso Romero et al. (2024) desarrollaron *microlearning* con un enfoque social, el cual generó un impacto significativo en la comunidad, teniendo un acercamiento a sectores vulnerable y mostrando la importancia de metodologías y didácticas innovadoras en la construcción del conocimiento.

Sobre el enfoque de la estrategia, se ha documentado el caso de Hambleton (2023), quien presenta un estudio sobre el *microlearning* en la enseñanza del derecho con docentes, el cual, mediante una actividad tipo taller, logró aprendizajes significativos, reflejando la importancia de llevar a cabo dinámicas y estrategias en las que se apueste a la creatividad e innovación.

En complemento con lo anterior, Major y Calandrino (2018) describen lo versátil que es trabajar y aplicar el *microlearning*, ya que los docentes pueden mostrar contenido en video o un fragmento de este, usar recursos educativos abiertos como Vimeo, YouTube o Merlot, en que también se pueden usar recursos visuales para transmitir información, tal es el caso de una presentación de

PowerPoint, un meme, un mapa conceptual, una infografía, una animación o audios; de igual manera, puede entregarse en formato escrito un artículo de 300 a 500 palabras con un problema breve o un escenario corto.

Aunado a este, el escenario de *microlearning* exige motivación, creatividad y planificación del tiempo y el diseño de actividades articuladas entre sí, en que puede hacerse “uso de diversos medios propios de estos entornos, que van desde el uso de teléfonos inteligentes, pasando por el manejo de las distintas aplicaciones” (Barradas-Gudiño, 2020, p. 30). Así pues, los entornos virtuales de aprendizaje basados en *microlearning* se presentan como herramientas didácticas efectivas que no solo tienen como fin la atención del estudiantado, sino que se asume la potencialización a la participación, permitiendo cuestionar la trascendencia a diversos entornos, tal es el caso de lo laboral.

A partir de los antecedentes mencionados, y con el fin de analizar las posibilidades del *microlearning* como estrategia didáctica para promover la RSU y la sostenibilidad en estudiantes próximos a la inserción laboral, se decidió el diseño y la aplicación de un taller en el estudiantado de la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ), en Querétaro (México).

2. Metodología

Se convocó a la comunidad universitaria a participar de manera voluntaria a un taller bajo modalidad *e-learning*, cuyo objetivo fue promover la RS aplicada y la sostenibilidad. Este proyecto se desarrolló con un grupo inicial de 18 participantes y un grupo final de 11, de diversas licenciaturas de corte económico-administrativo. La edad promedio fue de 22 años, en una muestra de 16 mujeres y 2 hombres. El taller comprendió sesiones mediadas por videoconferencia (Meet), con la cual el estudiantado ya se encontraba

familiarizado. Los estudiantes fueron presentados con un formato de conocimiento informado. Se realizó una evaluación inicial (pretest) y una final (postest) mediante un mismo cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple a través de Google Forms. El cuestionario aplicado tuvo como objetivo conocer cuáles eran los elementos conceptuales que poseía el estudiantado en materia de RS y sostenibilidad, determinando si estos se modificaron después de la participación del taller diseñado bajo

la estrategia didáctica de *microlearning*. El total de horas de trabajo fue de 10, incluidas en 3 sesiones de 2,5 h síncronas y 2,5 h de trabajo autónomo.

Como segundo instrumento de recolección de datos, se aplicaron seis entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la muestra que ya habían concluido su estadía profesional, lo que permitía analizar cómo en el ámbito laboral habían utilizado o aplicado algún elemento o concepto de los incluidos en

el taller cursado. La entrevista contó con política de privacidad, solicitándoles su aprobación para generar la grabación. Esta se transcribió y codificó mediante un procesador de textos.

El taller se trabajó a partir de cartas descriptivas divididas en cuatro módulos principales que se detallan a continuación, así como el tiempo y el recurso tecnológico utilizado en estos mediante el uso del *microlearning* (tabla 1).

Tabla 1

Temas, duración y recursos tecnológicos incluidos en cada uno de los módulos del taller

Módulo	Tema	Recursos Tecnológicos utilizados	Tiempo (minutos)
Módulo I: Ser universitario y problemas sociales vinculados al sector empresarial	“Ser universitario”	Presentación electrónica Nube de palabras Mentimeter (2023)	15
	“México, un país de contradicciones” (desigualdad, qué es ser universitario)	Pizarra Jamboard (Google Workspace for Education) (2023) Meet Presentación electrónica Grupos de trabajo (Meet)	20
Módulo II: Responsabilidad social e impacto de la organización (ética, equidad laboral)	“Responsabilidad social”	Meet Pizarra (Jamboard) Presentación electrónica Grupos de trabajo (Meet)	20
	“Responsabilidad social empresarial”	Meet Pizarra (Jamboard) Presentación electrónica Grupos de trabajo (Meet) Presentación de video (YouTube) Encuesta (Meet)	25
Módulo III: Sostenibilidad (consumo responsable, huella ecológica)	“Origen de la sostenibilidad y sus pilares (medioambiental, social, económico)”	Meet Presentación electrónica Presentación de video (YouTube)	20
	“Huella ecológica”	Presentación electrónica Utilización de prueba electrónica (The Carbon Sink, 2023)	20
Módulo IV: “Yo en el ámbito laboral”	Implicaciones de los temas abordados	Plataforma Classroom Pizarra (Jamboard)	30

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario y el análisis de los fragmentos de algunas entrevistas correspondientes a cada temática, organizados en cuatro temas generales: “Ser universitario”, “Responsabilidad social”, “Sostenibilidad” y “Herramientas tecnológicas utilizadas en el taller”.

Para la sistematización del cuestionario, se realizó un análisis de porcentaje de frecuencia de respuesta debido a que los grupos del pretest y postest no contaban con el mismo número de participantes e, igualmente, en algunos casos, podían seleccionar más de una opción de respuesta en las preguntas. Las respuestas fueron agrupadas por tipos, determinadas por la similitud de los contenidos mencionados por los participantes, las cuales aparecen en las tablas 2, 3, 4 y 5. Las respuestas en cursiva en los ejemplos del postest se refieren a conceptos que consideramos emergentes después de la participación de los estudiantes en el taller. Las respuestas obtenidas en la entrevista son presentadas como ejemplos debajo de las tablas de frecuencias, ya que, en algunos casos, amplían y extienden las opiniones de aquellos participantes que ya habían realizado su estadía profesional.

3.1 Ser universitario

La tabla 2 muestra el análisis mediante una contabilización del total de las respuestas proporcionadas por los sujetos en el pretest ($R = 51$) y en el postest ($R = 45$) ante la instrucción “Escribe al menos 3 palabras y no más de 5 que se relacionen con ser universitario”. Puede observarse que los porcentajes de respuestas obtenidas en el pretest y en el postest muestran todas incrementos en el postest con excepción de aquellas de formas de trabajo y una total desaparición de respuestas indefinidas incluidas en la categoría “otras”.

Pudiese ser que el conjunto de los temas revisados en el curso hubiera incidido más en las

ideas de los sujetos sobre las actitudes que deben tener los estudiantes universitarios. En esta categoría, aparece el mayor incremento en el porcentaje de respuestas. Por otra parte, es de notar que, a pesar de que se es universitario para adquirir conocimientos, aprendizajes y realizar estudios, los participantes no dan este tipo de respuestas, aunque el conjunto de respuestas sí proporciona una idea general de cómo conciben “ser universitario”.

Ejemplos de respuestas de las entrevistas a la pregunta ¿cuál es el concepto que tienes de “ser universitario”?

S1: “Yo quiero pasar con 10 mis materias y nada más estás enfocado en querer pasar, pasar; pero, vaya, después dices, mi objetivo es tener mi carrera, mi licenciatura, bueno y ¿qué sigue después?, ¿cómo vas a ayudar con ese título a una empresa? Y fue lo que usted nos hizo ver, ¿qué actitudes, qué valores necesitas tener el que seas un licenciado, un ingeniero, etc.?”

S2: “Pues sería la parte de reconocer como persona que soy alguien que no nada más adquiere un conocimiento, sino que también tengo ya esta responsabilidad de mi parte, de difundir lo que son tanto mis conocimientos como mis habilidades y contribuir a algo en específico”.

S4: “Considero que ser estudiante es ser responsable y ser constante, más allá de ser inteligente, considero que se debe ser perseverante en las cosas que uno decida, entonces, ese conjunto de cualidades debe tener una persona para ser estudiante y que le guste lo que hace”.

Las respuestas de la entrevista enfatizan la responsabilidad y el deseo de contribuir a la sociedad, igualmente un cambio personal y la responsabilidad social, lo que se puede vincular con el postest en varias de las

Tabla 2

Menciona tres aspectos que consideras es “ser universitario”

Categorías de conceptualizaciones	Pretest Ejemplos y número de respuestas	%	Posttest Ejemplos y número de respuestas	%
Formación y aprendizaje	Estudio (2) Aprendizaje (1) Formación (3) Especialización (1)	19	Estudio (2) Aprendizaje (3) Preparación (1) Conocimiento (2)	20
Valores	Responsabilidad (9) Tolerancia (1) Solidaridad (1) Honestidad (1)	23	Responsabilidad (6) Tolerancia (3) Valores (3)	26
Actitudes	Compromiso (2) Dedicación (2) Sacrificio (1) Disciplina (2) Perseverancia (1) Entusiasmo (1) Actitud de servicio (1)	18	Compromiso (1) Dedicación (2) Sacrificio (1) Concientización (2) Visualización (1) Empatía (1) Confianza (2)	28
Habilidades y competencias	Experiencia (1) Competencias (1) Práctica (1) Pensamiento crítico (2) Habilidades (1) Superación (1) Autonomía (1)	17	Experiencia (1) Competencias (1) Constancia (1) Determinación (1) Práctica (1)	20
Formas de trabajo	Enfoque (1) Trabajo (1) Trabajo en equipo (2) Objetivos (1) Proactividad (1) Desarrollo (1)	15	Enfoque (1) Organización (1) Desempeño (1)	6
Otras	Parte de la vida (1) Juventud (1) Entrar en sociedad (1)	8		0
Total		100		100

Nota: 1Pretest n = 18 Posttest n = 11 2Número de respuestas: Pretest = 51 Posttest = 45.

Fuente: elaboración propia.

respuestas de la tabla 2 relacionadas con los valores y las habilidades y competencias. Estos temas fueron abordados en el taller en varios de los módulos incluidos.

El S1 muestra (inicialmente) un enfoque basado en el rendimiento académico, ya que se refiere a la obtención de calificaciones (“Yo quiero pasar con 10 mis materias”), en que puede evidenciarse un reflejo de las enseñanzas tradicionales basadas en una ponderación, de la evaluación y de la obtención de notas altas. Sin embargo, la evolución de RSU expuesta se da sobre una perspectiva de cuestionamiento en cuanto al propósito de la universidad, en que se observa una idea reflexiva sobre los valores y las actitudes que integran un perfil profesional, debiendo puntualizar lo señalado por la Unesco (2015), que asume la idea de la que la transformación social permitirá que reconsideremos la finalidad de la educación, logrando cuestionar la función de la universidad y del egreso del estudiantado.

El análisis de la tabla 2 y los ejemplos de respuestas muestran una coherencia en cuanto a la percepción de “ser universitario”, que, si bien se evidencia un desarrollo e incremento respecto de las conceptualizaciones, las entrevistas ofrecen una perspectiva sobre cómo estos cambios se llegan a manifestar desde la experiencia del estudiantado, en este caso, al insertarse laboralmente. Estos resultados apuntan a lo ya señalado por otros autores, como Salinas y Marín (2014), quienes refieren que los nuevos procesos de enseñanza requerirán nuevas formas de entender el aprendizaje a lo largo de la vida, del trabajo y con los otros, incluso el mundo digital.

3.2 Responsabilidad social

La tabla 3 muestra el análisis mediante una contabilización del total de las respuestas proporcionadas por los sujetos en el pretest (R = 21) y en el posttest (R = 20) ante la

instrucción “Describe ¿qué es la responsabilidad social?”.

Puede observarse que los ejemplos de respuesta tanto en el pretest como en el posttest son diferentes, ya que pocos se repiten. También se identifica que en el pretest se enfocan conceptos básicos y generales, tal es el caso de “cumplir con lo que debemos hacer”, “actuar de manera adecuada”, “hacerse responsable de las acciones”, “valores y creencias”, en que se expone una comprensión individual de lo que implica la RS. Después de la participación en el taller, las respuestas muestran cambios a acciones aplicables y concretas, tal es el caso de “dar el ejemplo a los compañeros”, “decisiones firmes”, “ideas claras”, “fomentar la comunicación” y “trabajo colaborativo”. A partir de estos ejemplos, se indica una comprensión más práctica y colaborativa en que se destacan elementos, como el liderazgo, la planificación y la mejora continua en sus diferentes ambientes (profesionales, académicos y sociales).

Ejemplos de respuestas de las entrevistas a la pregunta “¿Qué entiendes por responsabilidad social?”:

S1: “Pensé que responsabilidad social era más que nada en cuestiones ambientales, así como yo apoyo, o mi empresa apoya al medio ambiente. La responsabilidad social abarca cuestiones sociales, laborales, pero, viéndolo desde la parte humana, por así decirlo, la actividad, es como más esta parte de valores o una formación de valores en cualquier actividad que vas a realizar, así sea personal o laboralmente”.

S2: “La responsabilidad social no nada más es dentro de una institución, también es parte de uno como persona, qué puedo hacer día a día para mejorar”.

S3: “Ser responsable con la sociedad, sin culpar a nadie más, sabiendo que tú eres responsable de tus acciones que traen consecuencias, ya sean buenas o malas”.

Tabla 3

Describe ¿qué es la responsabilidad social?

Categorías de conceptualizaciones	Pretest		Posttest	
	Ejemplos y número de respuestas	%	Ejemplos y número de respuestas	%
Comportamiento ético y responsabilidad	Actuar de manera adecuada (1) Hacerse responsable de las acciones (1)	10	Dar el ejemplo a los compañeros (1) Decisiones firmes (1) Ideas claras (1)	15
Valores y creencias	Empatía (1) Valores y creencias (2) Respeto (4)	33	Empatía (1) Implementar proyectos de inclusión (4)	25
Comunicación y colaboración	Comunicación con las personas (1) Cumplir con lo que debemos hacer (3) Compromiso de cada individuo (2)	29	Fomentar la comunicación (1) Trabajo colaborativo (1) Difusión de la información (1)	15
Desarrollo profesional y capacitación	Prácticas (1) Desarrollo de ambiente sano en la organización (1)	10	Actividades de capacitación (2) Propuestas hacia una mejora al salario emocional (2)	20
Bien común	Bien común (1)	5	Apoyo a quien lo necesita (1) Actividades de recreación (1)	10
Evaluación y mejora continua	Parte de la vida (1) Juventud (1) Entrar en sociedad (1)	14	Entrevistas de satisfacción en la empresa (1)	5
Planificación y proyectos			Hacer planeaciones (1) Realizar proyectos para generar empleos (1)	10
Total		100		100

Nota: 1Pretest n = 18 Posttest n = 11 2Número de respuestas: Pretest = 26 Posttest = 22.

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplos de respuestas muestran una relación con la tabla 3, ya que se amplió la comprensión de la RS, modificándose de una visión más limitada a una perspectiva más holística en la que se incluyen aspectos personales y organizacionales.

El S3 entiende que habrá que dar importancia en cuanto a las propias acciones y sus consecuencias, idea que se alinea con la perspectiva de Morante Ríos (2022), quien reflexiona

sobre cómo la universidad debe fomentar una conciencia crítica entre el estudiantado, basado en sus responsabilidades individuales y colectivas hacia su entorno.

3.3 Sostenibilidad

La tabla 4 muestra el análisis mediante una contabilización del total de las respuestas proporcionadas por los sujetos en el pretest

(R = 26) y en el posttest (R = 22) ante la instrucción “Según tus palabras, ¿qué es la sostenibilidad?”.

La tabla refleja una evolución respecto de la conceptualización de sostenibilidad. En la categoría “Enfoque personal”, se aprecia una disminución (del 48 % al 14 %), ya que en un inicio el estudiantado asociaba la sostenibilidad con conceptos como la estabilidad emocional y personal. Este tipo de respuestas han sido descritas con anterioridad por otros autores (Ribera, 2018); sin embargo, después del taller, las respuestas tuvieron un enfoque en valores y responsabilidad, por lo que se

destaca una evolución hacia el entendimiento del concepto en un plano más ético, equilibrado entre la vida y el trabajo. En cuanto a la categoría “Aspectos laborales/sociales”, esta se duplicó después del taller, el estudiantado asoció a la sostenibilidad con el crecimiento empresarial, su impacto en los colaboradores, así como a las relaciones laborales, indicando un cambio de perspectiva, la cual está más centrada en un entorno profesional y su influencia social.

La categoría “Aspectos ambientales” aumentó un 10 %, asumiendo que el grupo de estudio no solo mantuvo el reconocimiento a los

Tabla 4

Según tus palabras, ¿qué es la sostenibilidad?

Categorías de conceptualizaciones	Pretest Ejemplos y número de respuestas	%	Posttest Ejemplos y número de respuestas	%
Aspectos personales	Ayudar a la sociedad (1) Conciencia (1) Actitudes (1) Estabilidad emocional (4) Estabilidad personal (5)	48	Valores (1) Responsabilidad (1) Equilibrio entre vida y trabajo (1)	14
Aspectos laborales/ sociales	Crecimiento (1) Ayudar a la sociedad (1) Realizar alguna actividad económica sin perjudicar a terceros (3)	16	Estabilidad/crecimiento empresarial (5) Impacto con los colaboradores de la empresa (1) Relaciones laborales (1)	32
Aspectos ambientales	Elementos ambientales (2)	8	Medio ambiente (2) Buscar un crecimiento económico y ambiental al mismo tiempo (2)	18
Desconocimiento	Desconozco (6)	24		
Actividades que no perjudiquen a las generaciones futuras			Realizar actividades que no perjudiquen a las generaciones futuras (5) Pilares de la sostenibilidad (1) Unión de crecimiento económico, social y ambiental (2)	36
Otros	Un ciclo (1)	4		
Total		100		100

Nota: 1Pretest n = 18 Posttest n = 11 2Número de respuestas: Pretest = 26 Posttest = 22.

Fuente: elaboración propia.

aspectos ambientales, sino que después del taller vieron a la sostenibilidad como un balance entre el crecimiento económico y la protección del medio ambiente. Es importante destacar que la categoría “Desconocimiento” desaparece en el postest, y así indica una mayor claridad en cuanto a las respuestas de los estudiantes. Finalmente, la categoría “Actividades que no perjudiquen a las generaciones futuras” surge en el postest con un 36 % de mención, y así considera una comprensión holística e integrada de la sostenibilidad.

De esta manera, el taller muestra su efectividad al ampliar y profundizar la visión de sostenibilidad que tuvieron los participantes.

Ejemplo de respuesta de las entrevistas a la pregunta “¿Cuál es el concepto que tienes de responsabilidad social?”:

S2: “Pues, es más que nada el satisfacer, por ejemplo, tus necesidades, pero sin llegar a dañar como tal, o contribuir como tal a las futuras generaciones sin tener que modificar o dañar algo más en tu entorno”.

S4: “No he entendido qué es, la parte de donde se necesitan más cosas para que algo sea algo, que tenga algún ciclo, quizás, si es eso como tal, algo que sea, que lleva un proceso para que pueda llegar a ser sustentable”.

S1: “Me percaté de que la empresa tiene como esta parte de la economía circular, donde te compran tu equipo que ya está obsoleto y entonces le dan un segundo uso, por ejemplo, tienen hasta donaciones, esos equipos los arreglan y los donan, entonces, la cuestión de que son jóvenes les dan apoyo a los practicantes”.

Los fragmentos de entrevista respaldan las modificaciones vistas en la tabla 4, habiendo de resaltar en esta dos conceptos clave: “Satisfacer necesidades actuales sin causar daños” y “Contribuir a generaciones futuras”.

3.4 Plataformas o herramientas tecnológicas

La tabla 5 muestra un análisis mediante una contabilización del total de las respuestas proporcionadas por los sujetos después de la implementación del taller ante la instrucción “De las siguientes plataformas o herramientas tecnológicas, responde si te agradó trabajar con ellas”. Hay visión clara en cuanto a las preferencias del estudiantado sobre las plataformas y herramientas tecnológicas utilizadas. Las respuestas se categorizan en “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Indeciso”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”. Respecto de la pizarra Jamboard y las encuestas (Meet), todos los estudiantes se encuentran muy de acuerdo con su uso.

En cuanto a grupos de trabajo, la mayoría de los estudiantes se mostraron muy de acuerdo en la forma de trabajo o herramientas tecnológicas utilizadas. Sobre esta línea, herramientas como Classroom, documentos compartidos en Drive, nubes de palabras y videos en YouTube fueron bien recibidas por parte de los estudiantes, pero algunos de estos se mostraron indecisos.

Así es como existe una alta aceptación en cuanto al uso de herramientas tecnológicas en el taller en que se evidencia la preferencia de la pizarra Jamboard y las encuestas (Meet).

En general, se observa que no existe ninguna de las aplicaciones utilizadas que no haya sido de agrado de los participantes, ya que no hay ninguna por debajo del 80 %. Es interesante que, en el caso de la pizarra Jamboard, el 100 % de los sujetos está muy de acuerdo en que es la que más les gustó trabajar, evidenciando lo referido por Méndez Reguera y López (2021), quienes sostienen que las pizarras electrónicas permiten que los estudiantes se mantengan comprometidos y activos en las sesiones.

Ejemplo de respuesta de las entrevistas a la pregunta: “¿Qué piensas respecto de las

Tabla 5

Agrado de las plataformas o herramientas tecnológicas utilizadas

Opciones de respuesta	Pizarra Jamboard (%)	Encuestas (Meet) (%)	Grupos de trabajo (%)	Classroom (%)	Documentos compartidos (Drive) (%)	Nubes de palabras (%)	Videos YouTube (%)
Muy de acuerdo	100	100	91	82	82	82	82
De acuerdo	0	0	9	0	0	0	0
Indeciso	0	0	0	18	18	18	18
En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Muy en Desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100

Nota: n = 18.

Fuente: elaboración propia.

plataformas/materiales y herramientas utilizadas en el taller?”:

S1: Me gustó la de la pizarra, por ejemplo, cualquiera puede meter ahí, poner tu lluvia de ideas, imágenes que puedes insertar, imágenes, los pósts, es muy visual y a mí me gusta eso”.

S3: Me gustó más, yo creo que, donde compartimos ideas, ¿es la pizarra?, donde compartimos nuestras ideas.

S6: La pizarra y los cuestionarios donde todos podíamos interpretar nuestras ideas y sin el “qué dirán” o la manera en que nosotros lo conocemos.

Los ejemplos evidencian lo reflejado en la tabla, puntualizando en la pizarra electrónica, ya que la describen como una herramienta que permite facilitar ideas, insertar imágenes y hacer énfasis en la colaboración, en que

se muestra un entorno visualmente atractivo donde tienen libertad de expresión. Lo anterior coincide con lo descrito por Cala et al. (2018), para quienes la inclusión de las pizarras “impone cambios en las funciones cognitivas, en los objetivos del aprendizaje, supone modificar radicalmente las estrategias de enseñanza” (p. 63), en que se privilegia la participación del estudiantado. De la misma manera, De Vita et al. (2014) comprenden esa participación que permite el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento.

Igualmente, Fabregat Barrios y Jodar Jurado (2024) entienden que los entornos virtuales activos generan importantes ventajas, ya que promueven la autonomía de los estudiantes sobre una perspectiva cooperativa y comunicativa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Conclusiones

Los resultados descritos muestran que el taller diseñado y aplicado utilizando *microlearning* generó cambios en la percepción del estudiantado sobre la RS y la sustentabilidad

en el ámbito laboral desde su perspectiva de inmersión en este y su relación con sus prácticas profesionales. Lo anterior muestra la eficacia del *microlearning* como aproximación

didáctica innovadora en los ambientes universitarios.

Sobre el mismo contexto, se aprecia que la modalidad del taller a través de la implementación de recursos multimodales, la dinámica, las actividades y herramientas promovieron en los participantes una resignificación de sus percepciones en materia de RS y sostenibilidad.

En cuanto al análisis comparativo entre el pre-test y el postest, se aprecia un incremento en la complejidad de las respuestas de los participantes en cada uno de los temas abordados y un señalamiento de los participantes de obtener este tipo de información antes de ingresar al campo laboral, y así nuestra la urgencia de incluir contenidos similares en los contextos universitarios mediante el uso de aplicaciones multimodales, en este caso, el abordaje a través del *microlearning*.

Considerando lo expuesto, debe situarse la experiencia del taller en un plano formativo integral, ya que estas cápsulas de contenido permiten fomentar y potenciar la concepción de RS y sostenibilidad, y así incidir en la forma en que el estudiantado comprende su realidad, ya sea escolar, personal o profesional, la cual puede transformarse.

Así es como la educación digital “asegura estrategias donde se generan procesos en los que el cuerpo estudiantil no solo conoce, sino que utiliza y comprende las herramientas tecnológicas, preparado con las competencias que le serán demandadas en cualquier contexto mundial” (Tecnológico de Monterrey, 2024), tal es el caso de la RS y la sostenibilidad.

Aunado a esto y comparado con los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje, el *microlearning* demuestra ser una herramienta flexible que acorta el tiempo de estudio y aumenta la eficiencia cognitiva (Durán Alcalá y Escudero Nahón, 2023, p. 17).

Por otra parte, este estudio identifica desafíos para integrar la RS como elemento

básico de transformación social de la universidad. Además, la flexibilidad y accesibilidad del taller permitió fomentar la participación activa y la promoción de una reflexión crítica, en que se logra cuestionar cómo el taller incide en principios, ideas y posturas al insertarse laboralmente.

Respecto de la sostenibilidad, los resultados sugieren una mejora en las conceptualizaciones, ya que el estudiantado encuentra aspectos laborales y la referencia a actividades que no perjudiquen a las generaciones futuras, logrando entender la responsabilidad que se desarrolló en el momento de insertarse laboralmente en sus prácticas profesionales, tema central de nuestro estudio.

Así pues, los resultados permiten apreciar que hubo una transformación en la cantidad, calidad y complejidad de las respuestas de los participantes después de cursar el taller, en términos de conocimientos adquiridos y en la perspectiva de la participación social. De esta manera, el taller pareció potencializar en los estudiantes ser más proactivos en la vida de trabajo y en la posibilidad de realizar proyectos en temas inclusión, equidad, comunicación organizacional, entre otros. Igualmente, proporcionaron ejemplos de actividades concretas que pueden llevarse a cabo, en que queda implícita la idea de la RS y sostenibilidad en el ámbito laboral, logrando lo referido por Rodríguez-Farías (2024), quien asume que los nuevos profesionistas deberán construir una sociedad justa y sostenible, en distintos contextos, tal es el caso de las organizaciones, y así sumarse como agentes de cambio.

La discusión de los hallazgos permite entender que las universidades, en este caso, de corte tecnológico, enfrentan diversos retos: inicialmente responder a las exigencias demandadas por el sector productivo y el contexto, ya que debe formarse a estudiantes que cumplan con competencias técnicas especializadas, y,

por otra parte, la formación de ciudadanos éticamente comprometidos, socialmente responsables y con una visión sostenible.

Independiente de que se invitó de manera amplia a los universitarios, es interesante evidenciar que hubo un mayor interés en las mujeres, pues fueron escasos los participantes varones, debido a lo reducido de la muestra y la desigualdad de hombres y mujeres. Nuestros resultados se refieren a una muestra

particular y se deberán realizar estudios posteriores con poblaciones mayores y equitativas en género para confirmar y ampliar los resultados sobre la utilidad de nuevas técnicas didácticas en la promoción de la RS y sostenibilidad que deben ser cruciales en el ámbito universitario, de igual manera, habrá que replicar y adaptar el taller en otros contextos universitarios (áreas, divisiones, facultades institucionales), y así ampliar su alcance.

Financiación

No se contó con financiación externa.

Agradecimientos

Agradecemos la participación de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ) de la División Económica Administrativa.

Conflicto de intereses

No existe ningún conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Este trabajo es parte de una tesis de doctorado que fue registrada ante el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con el número de acta 13543.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (Brianda Guadalupe González Vega y Evelyn Diez-Martínez Day), análisis de datos (Brianda Guadalupe González Vega y Evelyn Diez-Martínez Day), metodología (Brianda Guadalupe González Vega y Evelyn Diez-Martínez Day) y revisión (Brianda Guadalupe González Vega y Evelyn Diez-Martínez Day).

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

En el proceso de escritura, no se utilizaron tecnologías generativas asistidas.

Referencias

- Barradas-Gudiño, J. (2020). *Microlearning* como herramienta de entrenamiento tecnológico del docente universitario. *Revista Docentes* 2.0, 8(2), 28-33. <https://doi.org/10.37843/rtded.v8i2.172>
- Cala, R., Díaz, L. I., Espí, N. y Tituaña, J. M. (2018). El impacto del uso de pizarras digitales interactivas (PDI) en el proceso de enseñanza aprendizaje: Un caso de estudio en la Universidad de Otavalo. *Información Tecnológica*, 29(5), 61-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000500061>
- Cedeño, P. (2023). Microlearning como estrategia para el aprendizaje masivo en educación universitaria. *Impacto Científico*, 18(1), 115-127. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/40289/45722>
- Chumaceiro Hernández, A., Hernández de Velasco, J. J. y Chirinos Noroño, E. J. (2016). Responsabilidad social universitaria, desarrollo sostenible y ciudadanía ambiental. *Cuadernos de RSO*, 4(1), 53-64.

- Cívico-Ariza, A., Colomo-Magaña, E., Guillén-Gámez, F. D. y Rubio-Gragera, M. (2024). Píldoras formativas y competencia digital: Un recurso para la formación de futuros docentes. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 88, 77-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3079>
- Corral-Verdugo, V., Tapia, C., Frías, M., Fraijo, B. y González, D. (2009). Orientación a la sostenibilidad como base para el comportamiento pro-social y pro-ecológico. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano: Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 10(3), 195-215. https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol10_3/Vol10_3_b.pdf
- De Vita, M., Verschaffel, L. y Elen, J. (2014). Interactive whiteboards in mathematics teaching: A literature review. *Education Research International*, 2014(1), 401315. <https://doi.org/10.1155/2014/401315>
- Dingler, T., Weber, D., Pielot, M., Cooper, J., Chang, C. C. y Henze, N. (2017). Language learning on-the-go: Opportune moments and design of mobile microlearning sessions. En *MobileHCI '17: Proceedings of the 19th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services* (pp. 1-12). <https://doi.org/10.1145/3098279.3098565>
- Durán Alcalá, M. y Escudero Nahón, A. (2023). Microlearning en el entorno educativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1763. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1763
- Fabregat Barrrios, S. y Jodar Jurado, R. (2024). Entornos virtuales activos en el Grado de Educación Infantil: Una intervención para la mejora del rendimiento académico. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 88, 107-119. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3139>
- Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v18n56/v18n56a2.pdf>
- Google Workspace for Education. (2023). *Google Jamboard: Pizarra digital colaborativa* [software]. https://edu.google.com/intl/ALL_mx/jamboard/
- Hambleton, M. (2023). Microlearning como estrategia didáctica para la enseñanza del derecho. En L. Cavazos y A. Barbosa (coords.), *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica* (pp. 139-146). Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho. https://congreso.ceedad.org.mx/assets/Memorias_CC2023.178a0b01.pdf
- Hueso Romero, J. J., García Blazquez, E. y Gil Quintana, J. (2024). Microaprendizaje servicio a través de los sNOOC: Propuesta formativa para personas en riesgo de exclusión en México. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 88, 42-61. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3101>
- López Pardo, I. (2016). Sobre el desarrollo sostenible y la sostenibilidad: Conceptualización y crítica. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 20, 111-128. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i20.16>
- Major, A. y Calandrino, T. (2018). Beyond chunking: Micro-learning secrets for effective online design. *FDLA Journal*, 3(1). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=fdla-journal>
- Méndez Reguera, E. A. y López, M. (2021). Using a digital whiteboard for student engagement in distance education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107268. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107268>
- Mentimeter. (2023). *Mentimeter* [software]. <https://www.mentimeter.com/es>

- Morante Ríos, E. A. (2022). La responsabilidad social universitaria: Retos y perspectivas en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 9-21. <https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/html/07-MORANTE177/07-MORANTE177.html>
- Pérez Espinoza, M. J., Espinoza Carrión, C. y Peralta Mocha, B. (2016). La responsabilidad social empresarial y su enfoque ambiental: Una visión sostenible a futuro. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(3), 169-178. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/430/pdf>
- Ribera, B. (2018). *Análisis de la concepción de estudiantes universitarios de educación superior sobre el consumo sostenible: Propuesta de implementación de un material Educativo*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rodríguez-Farías, M. G. (2024). La responsabilidad social en el contexto universitario y la formación de nuevos profesionales. *Cienciamatria*, 10(18), 366-390. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1306>
- Rubio, L. y Scofet, A. (coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.
- Ruiz-Barrios, E. y Díez-Martínez Day, M. E. (2021). Formación de ciudadanos ambientales mediante un curso sobre la sostenibilidad del agua utilizando TIC. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1-16. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1301
- Salas Díaz, F., González Bello, E. O. y Estévez Nénninger, E. H. (2021). Microlearning: Innovaciones instruccionales en el escenario de la educación virtual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1262. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1262
- Salinas, J. y Marín, V. I. (2014). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales*, 3(2), 46-61. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/59/58>
- Shaikh, I. M., Tanakinjal, G. H., Amin, H. y Noordin, K. (2025). Students' e-learning acceptance: Empirical evidence from higher learning institutions. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 33(1), 1-13. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2022-0041>
- Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143963/1/MARTINEZ_Aprendizaje-servicio-y-responsabilidad-social-de-las-universidades_p.pdf
- Tecnológico de Monterrey. (2024). *Educación digital en las universidades: Una guía de implementación integral*. https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2024/03/2.-EDUCACION-DIGITAL_DOI.pdf
- The Carbon Sink. (2023). [software]. <https://thecarbonsink.com/>
- Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vallaes, F. (s. f.). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. <https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62eba0696821196e-feae.pdf>

 Marlen Román de Vega¹
<https://orcid.org/0000-0001-7984-7498>

 Brenda Mendoza González^{2*}
<https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

 Patricia Balcázar Nava³
<https://orcid.org/0000-0002-3809-831X>

¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta, Toluca, México; mromand826@alumno.uaemex.mx

² Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta, Toluca, México; bmendozag@uaemex.mx

³ Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta, Toluca, México; pbalcazarn@uaemex.mx

*Autor de correspondencia:
Brenda Mendoza González,
Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta, Toluca, México;
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>, Toluca, México. Av. Filiberto Gómez s/n, Guadalupe, Barrio de Tlacopa, 50010, bmendozag@uaemex.mx.

Para citar este artículo:
Román de Vega, M., Mendoza González, B. y Balcázar Nava, P. (2025). Juicio de expertos para la validación de contenido: Adaptación de un instrumento de habilidades socioemocionales. *Papeles*, 17(34), e2154. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2154>

Juicio de expertos para la validación de contenido: adaptación de un instrumento de habilidades socioemocionales

Expert Judgment for Content Validation: Adaptation of a Social-Emotional Skills Instrument

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2154>

Recibido: 12 de abril de 2025
Aprobado: 26 de mayo de 2025
Publicado: 25 de julio de 2025



Resumen

Palabras clave

Habilidades sociales;
habilidades emocionales;
instrumentos de medición;
juicio de expertos; métodos
de evaluación; validez de
contenido

Introducción: la evaluación de las habilidades socioemocionales en educación primaria es clave para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. El objetivo es evaluar la validez de contenido de la prueba de competencias socioemocionales en adolescentes de secundaria (CSE-AS) para su adaptación y uso en estudiantes de educación primaria en población mexicana. **Metodología:** se realizó un análisis de validez de contenido, a través de cinco jueces expertos en metodología en educación y psicología, con estudios de posgrado, adscritos a diversas instituciones educativas de México. El instrumento analizado fue la CSE-AS, que evalúa cinco dimensiones: autoconciencia, autogestión de las emociones, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables, mediante 23 ítems con una escala Likert de cinco puntos ($\alpha = 0,80$). Para evaluar la validez de contenido, los jueces analizaron cada ítem desde el punto de vista de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Las respuestas de los jueces se analizaron mediante el cálculo de la V de Aiken, obteniendo coeficientes que permitieron determinar la validez de contenido. **Resultados y Discusión:** se identificó que el 100 % de los ítems obtuvieron valores $\geq 0,80$, en suficiencia, claridad y relevancia. En coherencia, el 17 % de los ítems obtuvieron coeficientes $< 0,80$, realizando ajustes a partir de las observaciones de los jueces. **Conclusiones:** el análisis de V de Aiken permitió determinar el grado de acuerdo entre los jueces, concluyéndose que la validez de contenido demuestra la adecuación del instrumento para la población de educación primaria en escuelas mexicanas.

Abstract

Keywords

Social competencies;
emotional skills;
measurement instruments;
expert judgment; evaluation
methods; content validity

Introduction: The assessment of socioemotional skills in elementary education is fundamental to strengthen the integral development of students. The objective is to evaluate the content validity of the Socio-Emotional Competencies Test in Secondary School Adolescents (CSE-AS), for its adaptation and use in primary school students in the Mexican population. **Methodology:** A content validity analysis was performed, five expert judges in areas such as methodology in education and psychology participated. The judges had postgraduate studies, attached to various educational institutions in Mexico. The instrument analyzed was the Secondary School Adolescent Socio-Emotional Competencies Test (CSE-AS), which assesses five dimensions: Self-awareness, Self-management of emotions, Social awareness, Relationship skills, and Responsible decision-making, through 23 items with a five-point Likert scale ($\alpha = .80$). To evaluate the validity of content, the judges analyzed each item in terms of sufficiency, clarity, coherence, and relevance. The judges' answers were

analyzed by calculating Aiken's V, obtaining coefficients that allowed determining the validity of the content. **Results and Discussion:** It was identified that 100 % of the items obtained values ≥ 0.80 , in sufficiency, clarity and relevance. In coherence, 17 % of the items obtained coefficients < 0.80 , making adjustments based on the judges' observations. **Conclusions:** The analysis of Aiken's V made it possible to determine the degree of agreement among the judges, concluding that the validity of the content demonstrates the adequacy of the instrument for the primary education population in Mexican schools.

1. Introducción

El concepto de *habilidades socioemocionales* ha evolucionado a lo largo del tiempo. Sus antecedentes se encuentran en teorías como las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la inteligencia emocional de Daniel Goleman (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021). En ambas teorías, se incorpora el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales, identificando las emociones como parte fundamental de la capacidad cognitiva, componentes que tradicionalmente no eran reconocidos como habilidades del ser humano.

La evolución del concepto de *habilidades socioemocionales* ha sido evidenciada por organizaciones internacionales que las han definido teórica y operacionalmente para promover su integración como parte de la educación integral mediante documentos oficiales, como planes de estudio en distintos Gobiernos. A través del análisis de las habilidades socioemocionales, se han identificado cinco marcos de referencia que sustentan el marco teórico referencial y el análisis de las habilidades socioemocionales, los cuales se describen a continuación.

El primer sustento es el desarrollado por el Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos, que, en 2012, presentó un modelo para definir las habilidades que serían cruciales para el desarrollo profesional y productivo del siglo XXI. El modelo organiza

las competencias necesarias en tres dominios clave: cognitivo, intrapersonal e interpersonal, señaladas como fundamentales para una integración exitosa al ámbito laboral. El segundo marco referencial es el determinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2016, llevado a cabo para comprender las relaciones humanas y el bienestar social a través de un modelo denominado los cinco factores, que sugiere cinco dimensiones fundamentales de personalidad: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional. Estas habilidades son consideradas esenciales para desempeñarse de manera óptima en distintas áreas, como la educación, el empleo, la salud y el bienestar individual. En 2017, la Unesco propuso un modelo centrado en la educación para la paz, la ciudadanía mundial y el aprendizaje socioemocional, modelo que se centra en el desarrollo de cuatro habilidades fundamentales: empatía, compasión, *mindfulness* y pensamiento crítico, habilidades que fortalecerían el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes para su participación responsable, respetuosa y armónica en sus comunidades. El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en 2017, presentó el enfoque habilidades para la vida, basadas en cuatro dimensiones: toma de decisiones, pensamiento crítico, autogestión y habilidades para comunicar, diseñadas para que niños, niñas y adolescentes se adaptaran

y se desarrollaran con éxito en diferentes situaciones a lo largo de su vida. En 2019, Unicef propuso una redefinición de estas competencias, estableciendo dimensiones más amplias y fundamentadas en los pilares educativos propuestos por Jacques Delors: cognitivas (aprender a conocer), instrumentales (aprender hacer), individuales (aprender a ser) y sociales (aprender a vivir juntos) (Unesco, 2021; 2024a).

Finalmente, *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), líder en el estudio de las habilidades socioemocionales desde hace décadas, postula actualmente cinco competencias fundamentales e interconectadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023).

Las competencias socioemocionales definidas por CASEL incluyen autoconciencia, entendida como la comprensión de los estados emocionales propios; autorregulación, la capacidad para gestionar eficazmente emociones, pensamientos y conductas en diversos contextos; conciencia social, la habilidad para comprender y empatizar con las perspectivas ajenas; habilidades sociales, que abarcan

la capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y constructivas, y toma de decisiones responsables, la habilidad para tomar decisiones reflexivas y éticas en situaciones sociales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023; Benítez y Ramírez, 2019), competencias que han sido ampliamente reconocidas y adoptadas en políticas nacionales. En México, están consideradas en la Ley General de Educación como parte de la educación integral que debe impartirse en las escuelas de educación básica, describiéndose como un fin en la educación a través del desarrollo integral y permanente de los educandos (Congreso de la Unión, 2024).

En el marco teórico de las habilidades socioemocionales, surge un concepto fundamental denominado *aprendizaje socioemocional*, constructo que ha experimentado una transformación a lo largo de las últimas décadas, consolidándose en la actualidad como aprendizaje social y emocional, definido como el proceso mediante el cual se adquieren y se ponen en práctica de manera efectiva los conocimientos y las actitudes inherentes a las habilidades socioemocionales, es decir, el aprendizaje social y emocional constituye el proceso de desarrollo de dichas habilidades (CASEL, 2021).

La importancia del aprendizaje de las habilidades socioemocionales a edades tempranas se debe a que se ha demostrado consistentemente que niños, niñas y adolescentes con habilidades socioemocionales demuestran mayor capacidad para concentrarse, participar activamente en el aula y construir relaciones positivas con sus compañeros y docentes (Anchundia Macías y Vega Intríago, 2024). Por esta razón, invertir en el desarrollo de estas habilidades en la niñez puede prevenir la violencia y promover una cultura de paz, ya que se desarrollan habilidades, como la autoconciencia y la autorregulación, determinantes para que los niños, niñas y adolescentes puedan gestionar sus emociones,

**Se ha demostrado
consistentemente que niños,
niñas y adolescentes con
habilidades socioemocionales
demuestran mayor capacidad
para concentrarse, participar
activamente en el aula y
construir relaciones positivas
con sus compañeros y docentes.**

afrontar el estrés y construir una base sólida para su bienestar mental a lo largo de su vida (Unesco, 2024a).

Las habilidades socioemocionales facultan a niños y niñas para la regulación y comprensión de sus emociones, así como para la manifestación de sus cualidades intrínsecas en el entorno social. El desarrollo de estas habilidades se sustenta en el autoconocimiento como componente fundamental (Peña García, 2021).

Por esta razón, el análisis y desarrollo de las habilidades socioemocionales en la niñez es una inversión estratégica para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Al fortalecer estas habilidades, se construyen cimientos sólidos para un futuro más próspero, justo y sostenible para todos. En la Agenda 2030, se reconoce que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos académicos, por lo que la empatía, la resolución no violenta de conflictos y la colaboración son habilidades socioemocionales esenciales para un aprendizaje integral y significativo durante la niñez (Unesco, 2024b).

Contar con instrumentos válidos que midan con precisión el constructo de habilidades socioemocionales en la niñez permitirá contar con herramientas para detección temprana y prevención, intervenciones efectivas, seguimiento del progreso, diseño de políticas públicas e investigación. Es decir, contar

con mediciones válidas de estas habilidades permitirá apoyar y fortalecer el desarrollo integral en educación básica.

En reportes científicos, se ha demostrado el análisis de validez de contenido para instrumentos que miden habilidades socioemocionales en contextos educativos. En Uruguay, se validó un instrumento dirigido a estudiantes de sexto grado de primaria (Panizza et al., 2020), mientras en Colombia se ha documentado la validación de una escala dirigida tanto a estudiantes de sexto grado como de secundaria (Benítez Moreno et al., 2022). En el contexto mexicano, existen antecedentes de instrumentos que miden dimensiones aisladas de las habilidades socioemocionales, específicamente la de autocontrol emocional (Vergara-Lope Tristán y Blancas Lumbreras, 2021), o que han sido diseñados para edades más tempranas, la cual se aplica de manera individual y requiere la intervención de un especialista (Guevara Benítez et al., 2022). Hasta ahora no se tiene evidencia de instrumentos que evalúen de manera integral las habilidades socioemocionales en niños y niñas mexicanos de educación primaria, por lo que el objetivo de esta investigación es evaluar la validez de contenido de la prueba de competencias socioemocionales en adolescentes de secundaria (CSE-AS) peruanos, para su posible adaptación y uso en estudiantes de educación primaria en población mexicana.

2. Metodología

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un estudio descriptivo, mediante un diseño no experimental de tipo transversal.

2.1 Participantes

Participaron cinco jueces, cuatro de ellos con maestría (80 %) y uno con doctorado (20 %). En cuanto a su adscripción institucional, dos jueces pertenecen a la Universidad

Autónoma de Sinaloa (40 %), uno a la Universidad Autónoma de Occidente (20 %), otro al Instituto Tecnológico de Sonora (20 %) y el último a la Universidad Autónoma del Estado de México (20 %). Las áreas de especialización de los jueces incluyen metodología en psicología, investigación en educación y metodología de la investigación. La media de los años de experiencia de los participantes fue de 12 años.

Los participantes debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión: contar con experiencia en metodología de la investigación relacionada con el área de estudio, haber publicado al menos un artículo en revistas indexadas en bases de datos reconocidas y estar adscrito a una institución de educación superior pública. Además, firmaron un consentimiento informado en el que se les notificó de los objetivos de la investigación, invitándolos a participar de manera libre, voluntaria y autónoma, teniendo la opción de retirarse en el momento que así lo consideraran.

2.2 Instrumento

El instrumento analizado fue CSE-AS (Cartagena Beteta et al., 2023), diseñado para evaluar las competencias socioemocionales de los estudiantes peruanos de nivel educativo secundaria. Este instrumento utiliza una escala Likert de cinco niveles: totalmente de acuerdo (1), de acuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (4) y totalmente en desacuerdo (5). Tiene un alfa de Cronbach general de $\alpha = 0,80$.

El instrumento original está compuesto por 23 ítems que evalúa cinco dimensiones: autoconciencia, autogestión de las emociones, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables, dimensiones propuestas y definidas por CASEL (2021) y Schoon (2021), que se describen a continuación:

- **Autoconciencia:** Esta dimensión se compone de cinco ítems que evalúan la capacidad del estudiante para identificar y reconocer sus emociones y pensamientos, así como su influencia en el comportamiento en distintos entornos.
- **Autogestión de las emociones:** La dimensión agrupa cuatro ítems que evalúan la habilidad para regular eficazmente emociones, pensamientos y comportamientos en

diversas situaciones, permitiendo al estudiante alcanzar sus metas y aspiraciones.

- **Conciencia social:** Esta dimensión agrupa cuatro ítems que miden la capacidad del alumnado para comprender y empatizar con los puntos de vista de los demás, incluso, cuando provienen de distintos orígenes, culturas y contextos.
- **Habilidades de relación:** La dimensión se compone de cinco ítems que evalúan la capacidad de los estudiantes para establecer y mantener relaciones saludables y solidarias, favoreciendo una interacción eficaz con diferentes personas y grupos.
- **Toma de decisiones responsables:** Esta dimensión agrupa cinco ítems que miden la capacidad de reflexión crítica para analizar y tomar decisiones informadas sobre el propio comportamiento y las interacciones sociales en diversas situaciones.

2.3 Procedimiento

El procedimiento para analizar la validez de contenido a través de jueces tuvo cinco fases, las cuales se describen a continuación:

1. **Búsqueda de instrumento:** se realizó una búsqueda en bases de datos con el propósito de identificar un instrumento que evaluara habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria en población mexicana. Como resultado, se identificó CSE-AS (Cartagena Beteta et al., 2023), desarrollada en Perú. Debido a que este instrumento está diseñado para una población distinta, se decidió realizar un juicio de expertos para corroborar su validez de contenido y, posteriormente, realizar un pilotaje en estudiantes de educación básica (primaria) en población mexicana.
2. **Preparación para la fase del jueceo:** el siguiente paso consistió en la elaboración de un documento en PDF que detallaba las generalidades del instrumento: su objetivo,

el número de ítems, las dimensiones que lo conforman y la definición de cada una de ellas. Se incluyeron las instrucciones para el proceso de evaluación por parte de los expertos, estableciendo categorías de análisis: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, así como criterios de calificación: no cumple con el criterio (1), nivel bajo (2), nivel moderado (3) y nivel alto (4), y su respectiva descripción (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008). Se creó un formulario en Google Forms con la misma información, permitiendo a los jueces evaluar los reactivos del instrumento, herramienta que hizo posible el registro de la evaluación y la recopilación de datos de forma organizada.

3. Selección de expertos: para llevar a cabo el juicio de expertos, se invitó a especialistas en la investigación que cumplieran con los siguientes criterios: contar con estudios de maestría o doctorado, tener experiencia en investigación o en el desarrollo de instrumentos y poseer conocimientos en metodología de la investigación.

4. Obtención de respuestas de los jueces-expertos: una vez seleccionados los expertos, se les envió por correo electrónico toda la información necesaria para la evaluación del instrumento. En el correo, se especificó el tiempo estimado para realizar el jueceo (15 días). Se compartió el documento en PDF con las generalidades del instrumento y se envió un formulario de Google Forms, lo que optimizó el proceso de evaluación.

En el formulario, se les solicitó a los jueces que evaluaran cada ítem en función de cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Para ello, se utilizó una escala Likert de cuatro niveles: no cumple con el criterio (1), nivel bajo (2), nivel moderado (3) y nivel alto (4). Además, se les solicitó que añadieran observaciones para cada ítem evaluado.

5. Análisis de resultados: los valores asignados por los cinco jueces a cada ítem fueron



registrados y organizados en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, mediante la cual se llevó a cabo el análisis de la V de Aiken, con el propósito de evaluar la validez del contenido del instrumento. A continuación, se describe la fórmula empleada para analizar las respuestas de los jueces, ejemplificando el análisis de los resultados con base en la V de Aiken.

- Fórmula V de Aiken: Una vez finalizada la evaluación del instrumento, se realizó el análisis del índice de validez de contenido mediante el coeficiente de la V de Aiken, donde un valor alto indica que un ítem tiene alta validez de contenido (Aiken, 1985). Este análisis se llevó a cabo aplicando la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\sum (s_1 + s_2 \dots)}{(n(c - 1))}$$

Donde:

S = Sumatoria (Σ) de respuestas asignadas por el juez

S_1 = Es el valor asignado por cada juez menos 1

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración (en este caso se considera el número 4).

La interpretación de cada coeficiente obtenido mediante la fórmula de la V de Aiken se realizó con base en los criterios establecidos por Ecurra Mayaute (1988), considerando que un ítem es válido cuando su coeficiente es mayor o igual a 0,80.

- Ejemplificación de la fórmula V de Aiken aplicada en las respuestas de los jueces: A continuación, se presenta un ejemplo que describe el procedimiento para el análisis de los resultados.

Para ejemplificar el cálculo, se utilizaron las valoraciones de cuatro jueces sobre la categoría de suficiencia en una escala de Likert de cuatro niveles (1-4): 1 representa “No cumple con el criterio” y 4 corresponde a “Nivel alto” (tabla 1).

Tabla 1.

Valor asignado por los jueces

Ítem	Categoría de análisis	Valor asignado			
		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Ítem 1	Suficiencia	4	3	3	3
	Claridad	3	4	3	3
	Coherencia	4	4	2	3
	Relevancia	3	2	2	4

Nota: se presenta un ejemplo de los valores otorgados a un ítem por cuatro jueces, quienes evaluaron aspectos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

Fórmula para obtener la V de Aiken:

$$V = \frac{\sum (s_1 + s_2 \dots)}{(n(c - 1))}$$

Sustitución en la fórmula por la categoría *suficiencia*:

Los valores asignados por los jueces fueron los siguientes: el primer juez dio valor 4, el segundo juez otorgó el valor 3, el tercer juez dio el valor 3 y el cuarto juez dio el valor 3. Entonces:

$$V = \frac{\sum (4 - 1) + (3 - 1) + (3 - 1) + (3 - 1)}{(4(4 - 1))}$$

$$S = \sum (4 - 1) + (3 - 1) + (3 - 1) + (3 - 1)$$

$$S_1 = \text{En suficiencia } (4 - 1) (3 - 1) (3 - 1) (3 - 1)$$

$$n = 4 \text{ jueces}$$

$$c = \text{Se utilizó una escala Likert de cuatro niveles, por lo que se considera el número 4.}$$

Realizando las operaciones:

$$V = \frac{\sum (3) + (2) + (2) + (2)}{(4(3))}$$

Sustituyendo en la fórmula:

$$V = \frac{9}{12}$$

Resultado de V de Aiken:

$$V = 0,6$$

En este ejemplo, el coeficiente de la V de Aiken es de 0,60, lo que indica que el reactivo no alcanza el nivel mínimo de suficiencia establecido, el cual debe ser de, al menos, 0,80, según los criterios de Ecurra Mayaute (1988).

3. Resultados y discusión

La evaluación general del instrumento permitió obtener los coeficientes de la V de Aiken en función de las categorías de análisis: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La tabla 2 presenta los resultados globales del coeficiente de V de Aiken resultado del

análisis con base en cada una de las calificaciones de cada juez. Cada coeficiente corresponde a cada categoría: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, categorías de análisis aplicadas a los 23 ítems del instrumento.

Tabla 2.

Resultados por ítem del coeficiente V de Aiken por categorías de análisis

Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1. Puedo reconocer mis emociones	1,00	1,00	1,00	1,00
2. Me doy cuenta de que mis pensamientos influyen en mis emociones	0,87	0,93	1,00	1,00
3. Puedo darme cuenta de las emociones que siento en mi vida	0,80	1,00	1,00	1,00
4. Identifico cómo mis emociones influyen en mis actividades diarias	0,93	1,00	1,00	1,00
5. Me doy cuenta cuando mis emociones influyen en mi conducta	0,80	1,00	0,87	0,87
6. Cuando no logro lo que quiero, me mantengo tranquilo	0,87	0,87	0,87	0,93
7. Me intereso por las necesidades de los demás	0,93	0,93	0,73	0,93
8. Soy perseverante en el logro de mis objetivos	0,87	0,80	0,93	0,87
9. Me mantengo motivado cuando las tareas son aburridas o cansadas	0,87	0,93	0,93	0,87
10. Escucho las opiniones de los demás con atención	0,93	0,93	0,87	0,93
11. Planteo soluciones creativas frente a los desafíos que debo superar	0,87	0,87	0,73	0,87
12. Estoy dispuesto a ofrecer ayuda a los demás cuando me necesitan	0,93	0,93	0,87	0,93
13. Puedo tomar la iniciativa para empezar una conversación	0,93	0,87	0,80	0,93
14. Me considero una persona sociable	0,87	0,93	0,93	0,87
15. Me llevo bien con mis compañeros o personas del entorno	0,87	1,00	0,93	0,80
16. Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan	0,87	0,87	0,87	0,80
17. Soy responsable y hago mis tareas de la escuela y casa	0,87	1,00	0,73	0,87
18. Soy tolerante con las opiniones de los demás	0,93	1,00	0,87	1,00
19. Soy capaz de comprender lo que sienten los demás	0,87	0,93	0,73	0,80
20. Analizo cuidadosamente las consecuencias de las decisiones que tomo	1,00	0,93	1,00	1,00
21. Antes de tomar una decisión, pienso en lo bueno y lo malo	0,93	0,93	0,93	0,93
22. Cuando tengo que tomar una decisión, uso experiencias previas	0,93	0,93	0,93	1,00
23. No suelo arrepentirme de mis decisiones	1,00	0,93	1,00	1,00

Nota: elaboración propia con base en los ítems del instrumento de Cartagena Beteta et al. (2023) y en los valores de coeficiente obtenidos a partir de los puntajes otorgados por los jueces

Tabla 3.

Categoría claridad: ajuste de redacción de ítems de acuerdo con la propuesta del juez

Ítem (número y redacción original)	Redacción del ítem sugerida por el juez
6. Cuando no logro lo que quiero, me mantengo tranquilo	6. Me mantengo tranquilo, aunque no logre cumplir lo que me proponga
8. Soy perseverante en el logro de mis objetivos a pesar de tener dificultades	8. Soy insistente para lograr mis objetivos, sigo intentando, aunque tenga dificultades
11. Planteo soluciones creativas frente a los desafíos que debo superar en los diferentes ámbitos de mi vida	11. Propongo soluciones creativas para resolver los problemas que tengo en la escuela y casa
13. Puedo tomar la iniciativa para empezar una conversación o plantear una propuesta	13. Puedo empezar una conversación y dar ideas para plantear una propuesta
16. Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan en el momento oportuno	16. Sé cómo ayudar a un compañero cuando lo necesita en el momento adecuado
20. Analizó cuidadosamente las consecuencias de las decisiones que tomo	20. Pienso cuidadosamente lo que puede pasar antes de tomar una decisión

Nota: elaboración propia con base en los ítems del instrumento de Cartagena Beteta et al. (2023) y en los cambios de redacción de los ítems realizados a partir de las sugerencias de los jueces.

Tabla 4.

Categoría coherencia: organización de los ítems a una nueva dimensión tras la validación de contenido

Ítem	Dimensión original	Dimensión propuesta
7. Me intereso por las necesidades de los demás	Autogestión de las emociones: Evalúa la capacidad del estudiante para autorregular emociones, pensamientos y acciones, favoreciendo el logro de sus objetivos.	Habilidades de relación: Mide la capacidad de los estudiantes para establecer y mantener relaciones saludables, fomentando una interacción efectiva.
11. Propongo soluciones creativas para resolver los problemas que tengo en la escuela y casa	Conciencia social: Evalúa la habilidad del alumnado para comprender y empatizar con diversas opiniones, incluso, con quienes son de contextos culturales y sociales distintos.	Habilidades de relación: Mide la capacidad de los estudiantes para establecer y mantener relaciones saludables, fomentando una interacción efectiva.
17. Soy responsable y hago mis tareas de la escuela y casa	Habilidades de relación: Mide la capacidad de los estudiantes para establecer y mantener relaciones saludables, fomentando una interacción efectiva.	Toma de decisiones: Evalúa la capacidad de los estudiantes para analizar y tomar decisiones sobre su comportamiento y sus interacciones sociales en diversos contextos.
19. Soy capaz de comprender lo que sienten los demás	Toma de decisiones: Evalúa la capacidad de los estudiantes para analizar y tomar decisiones sobre su comportamiento y sus interacciones sociales en diversos contextos.	Conciencia social: Evalúa la habilidad del alumnado para comprender y empatizar con diversas opiniones, incluso, con quienes son de contextos culturales y sociales distintos.

Nota: elaboración propia con base en las dimensiones que evalúa el instrumento de Cartagena Beteta et al. (2023), las cuales fueron definidas y propuestas por CASEL (2021) y Schoon (2021).

Se observa que, en tres de las cuatro categorías (suficiencia, claridad y relevancia), los ítems alcanzaron un coeficiente de V de Aiken igual o superior a 0,80 (tabla 2), valor establecido para considerar un ítem como

válido (Escurre Mayaute, 1988), por lo que ningún ítem fue eliminado.

En la tabla 3, se presentan las modificaciones realizadas en la redacción de los ítems con

base en el puntaje obtenido en el coeficiente V de Aiken (tabla 2) y en las recomendaciones de los jueces.

Cambios desarrollados con el objetivo de mejorar su precisión y comprensión de los ítems en la categoría de claridad.

La tabla 4 muestra los ajustes en la asignación de dimensiones de los ítems que obtuvieron un coeficiente inferior a 0,80 (tabla 2) y a partir de las observaciones proporcionadas por los jueces. La reorganización de los ítems permitió garantizar la relación lógica del ítem con la dimensión o indicador que pretende medir.

El ítem 7, “Me intereso por las necesidades de los demás”, originalmente perteneciente a la dimensión de autogestión de las emociones, y el ítem 11, “Propongo soluciones creativas para resolver los problemas que tengo en la escuela y casa”, que estaba en la dimensión de conciencia social, los jueces recomendaron

cambiarlos de dimensión y situarlos en la dimensión de habilidades de relación (tabla 4).

El ítem 17 “Soy responsable y hago mis tareas de la escuela y casa, aunque a veces no sea fácil”, originalmente estaba clasificado en la dimensión habilidades de relación; no obstante, los jueces sugirieron trasladarlo a la dimensión de toma de decisiones. El ítem 19 “Soy capaz de comprender lo que sienten los demás”, que formaba parte de la dimensión toma de decisiones, se propuso clasificarlo en la dimensión de conciencia social. Los cambios anteriores se desarrollaron para que el ítem cumpliera con la categoría coherencia (que el ítem mida la dimensión establecida; tabla 4).

En la tabla 5, se presenta la versión final del cuestionario, basada en el jueceo de expertos realizado para validar la coherencia, pertinencia, claridad y suficiencia de cada reactivo, así como su distribución por dimensión a evaluar.

Tabla 5.

Distribución de los ítems por dimensión tras la validación de contenido

Dimensión	Ítem
Autoconciencia: Mide la habilidad del estudiante para reconocer y comprender sus emociones y pensamientos, así como su influencia en el comportamiento en diferentes situaciones.	1. Puedo reconocer mis emociones
	2. Me doy cuenta de que mis pensamientos influyen en mis emociones
	3. Puedo darme cuenta de las diferentes emociones que siento en mi vida diaria
	4. Identifico la forma en que mis emociones influyen en mis actividades diarias
	5. Me doy cuenta cuando mis emociones influyen en mi conducta
Autogestión de las emociones: Evalúa la capacidad del estudiante para gestionar sus emociones, pensamientos y acciones en diversas situaciones, facilitando el logro de sus metas y aspiraciones.	6. Me mantengo tranquilo, aunque no logre cumplir lo que me proponga
	8. Soy insistente para lograr mis objetivos, sigo intentando, aunque tenga dificultades
	9. Me mantengo motivado, cuando las tareas son aburridas o cansadas
	10. Escucho las opiniones de los demás con atención
Conciencia social: Evalúa la capacidad del alumnado para entender y empatizar con las opiniones de los demás, incluso, cuando provienen de diferentes contextos culturales y sociales.	12. Estoy dispuesto a ofrecer ayuda a los demás cuando me necesitan
	13. Puedo empezar una conversación y dar ideas
	14. Me considero una persona sociable capaz de crear un ambiente amigable
	19. Soy capaz de comprender lo que sienten los demás

Dimensión	Ítem
Habilidades de relación: Mide la capacidad de los estudiantes para establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo, favoreciendo una interacción efectiva con diferentes personas y grupos.	7. Me intereso por las necesidades de los demás
	11. Propongo soluciones creativas para resolver los problemas que tengo en la escuela y casa
	15. Me llevo bien con mis compañeros o con las personas de mi entorno
	16. Sé cómo ayudar a un compañero cuando lo necesita
	17. Soy responsable y hago mis tareas de la escuela y casa
	18. Soy tolerante con las opiniones de los demás
Toma de decisiones: Evalúa la capacidad de los estudiantes para reflexionar de manera crítica y tomar decisiones informadas sobre su comportamiento y sus interacciones sociales en diversas situaciones.	20. Pienso cuidadosamente lo que puede pasar antes de tomar una decisión
	21. Antes de tomar una decisión, pienso en lo bueno y lo malo de cada opción
	22. Cuando tengo que tomar una decisión, uso experiencias previas
	23. No suelo arrepentirme de mis decisiones

Nota: la tabla presenta la versión final del instrumento, organizada por dimensiones, tras el proceso de validez de contenido.

4. Conclusiones

La evaluación de la validez de contenido del instrumento para medir habilidades socioemocionales, originalmente desarrollado en Perú para estudiantes de secundaria, permitió cumplir con el objetivo de la investigación. El proceso de validación tuvo como propósito asegurar que cada ítem representara el constructo que mide cada dimensión del instrumento, y así garantizar su pertinencia y validez para estudiantes de educación primaria de México.

Los resultados de las categorías de análisis indican que el instrumento para medir habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria mexicanos presenta evidencia de validez de contenido. Específicamente, los coeficientes de la V de Aiken confirmaron que el instrumento cumple con los estándares de suficiencia, claridad y relevancia, lo que demuestra su adecuación para la población de estudiantes mexicanos de educación primaria.

En cuanto a la categoría coherencia del reactivo, el análisis de validez de contenido del instrumento en la evaluación condujo a la reorganización de cuatro de ellos (ítems 1,

11, 17 y 19). Esta reorganización, basada en las sugerencias de jueces expertos y los coeficientes obtenidos, asegura una relación lógica entre cada ítem y la dimensión que se pretende medir, y así garantizar su pertinencia.

El análisis de validez de contenido de este instrumento confirma su idoneidad para evaluar las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria en México. La revisión por expertos y el análisis de la alineación de los ítems con el marco teórico indican que el instrumento evalúa constructos relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes en este contexto cultural.

La validación de contenido del instrumento para la medición de habilidades socioemocionales adquiere una relevancia fundamental en la evaluación del alumnado de educación primaria. Esta etapa evolutiva constituye un periodo crucial para el desarrollo socioemocional, proporcionando a los estudiantes múltiples contextos para la práctica de la regulación emocional y la gestión de las interacciones sociales. Este desarrollo inicial establece los cimientos para un

aprendizaje socioemocional sostenido a lo largo de su trayectoria académica (Moreno et al., 2024). Por esta razón, la disponibilidad de un instrumento validado a nivel nacional es crucial, ya que facilita a los profesionales de la educación y la salud mental la identificación de necesidades socioemocionales, el diseño de intervenciones específicas y la evaluación de su impacto.

La investigación sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la infancia se beneficia significativamente de la disponibilidad de instrumentos de medición válidos. Las revisiones sistemáticas resaltan que la evaluación precisa de la efectividad de las intervenciones socioemocionales depende de herramientas de medición confiables (Moreno et al., 2024). Asimismo, estos instrumentos proporcionan datos esenciales para la investigación, permitiendo validar modelos teóricos y comprender el impacto de estas habilidades en diversos contextos (Guevara Benítez et al., 2020).

La medición rigurosa de las habilidades socioemocionales a través de instrumentos validados resulta crucial. Esta práctica no solo agiliza la identificación de áreas de oportunidad en individuos y grupos educativos, sino que también fundamenta el diseño de intervenciones específicas y programas educativos orientados al desarrollo socioemocional (Ferreira et al., 2023). Asimismo, estos instrumentos se erigen en herramientas indispensables para la evaluación del impacto de programas de intervención, ofreciendo indicadores objetivos del progreso y la efectividad en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales (Vergara-Lope Tristán y Blancas Lumbreras, 2021).

Existen diferentes propuestas respecto del número adecuado de jueces en la evaluación de validez de contenido mediante el juicio por expertos, algunos autores sugieren un panel de expertos: de entre tres y cinco jueces puede ser suficiente para tener una evaluación confiable y válida del contenido del

La validación de contenido del instrumento para la medición de habilidades socioemocionales adquiere una relevancia fundamental en la evaluación del alumnado de educación primaria.

instrumento (Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles, 2024). Sin embargo, se reconocen ciertas limitaciones inherentes a este estudio, destacando la necesidad de ampliar la participación de expertos en futuras evaluaciones del instrumento. Además, la generalización de los hallazgos a nivel nacional presenta limitaciones, lo que justifica la realización de valoraciones adicionales por parte de expertos de diversas regiones del país, que es uno de los aspectos que se cuidó en este estudio.

En futuras investigaciones, se considera imprescindible la validación de constructo a través de análisis factorial exploratorio y la determinación de la confiabilidad del instrumento. La disponibilidad de instrumentos válidos y confiables para la evaluación de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria resulta fundamental para promover el desarrollo integral del alumnado y garantizar una educación de calidad. Los organismos internacionales han enfatizado la importancia de incorporar estas competencias en los sistemas educativos, dado su impacto positivo en la convivencia escolar, la construcción de entornos seguros y la prevención de conductas de riesgo (Unesco, 2021). La evaluación oportuna de estas habilidades facilita el diseño de intervenciones tempranas, además de contribuir al fortalecimiento de políticas educativas basadas en evidencia científica (Veríssimo et al., 2023).

Financiación

Esta investigación se deriva del proyecto de investigación “Violencias desde una perspectiva individual, familiar y escolar: implicaciones para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” con registro 7255/2025CIB.

Agradecimientos

Agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por el apoyo otorgado mediante la beca de doctorado para estudios de posgrado al primer autor, el cual fue fundamental para la realización de este trabajo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

En esta investigación, se consideraron las implicaciones éticas correspondientes, garantizando el consentimiento informado de los jueces expertos, así como la confidencialidad

de sus valoraciones. Se seleccionaron con base en criterios académicos y profesionales, evitando conflicto de interés. La información recabada fue utilizada exclusivamente para fines de validación. Además, se reconoció la autoría de toda la información consultada, respetando los derechos de propiedad intelectual.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Marlen Román de la Vega, Brenda Mendoza González), análisis de datos (Marlen Román de la Vega, Brenda Mendoza González), metodología (Marlen Román de la Vega, Brenda Mendoza González), revisión del manuscrito (Marlen Román de la Vega, Brenda Mendoza González, Patricia Balcázar Nava). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

En este estudio, no se ha utilizado ninguna tecnología generativa asistida por la IA en el proceso de la escritura.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2023). *Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales*. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf
- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Anchundia Macías, G. L. y Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Benítez Moreno, F. J., Rodríguez Hidalgo, A. J. y Herrera-López, M. (2022). Construction and Validity of the ‘SocioEmotional Skills for School Mediation’ Questionnaire in school-going adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(3), 693-722. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.8499>
- Benítez, M.^a C. y Ramírez, L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela

- la secundaria mexicana: Retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://doi.org/10.15658/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Cartagena Beteta, M. A., Soria Valencia, E., Vargas Vera, M., Espinoza Tello, A. y Rivera Oliva, R. (2023). Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en estudiantes de Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 165-188. <https://doi.org/10.6018/educatio.524941>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, 1 de octubre). *CASEL'S SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Congreso de la Unión. (2024, 6 de julio). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva y humanista a pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5729933&fecha=07/06/2024#gsc.tab=0
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances de Medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escrura Mayaute, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la educación primaria: Una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M. y Corona Guevara, L. A. (2020). Social-emotional learning in preschool: Foundations, review of research, and proposals. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Maldonado-Suárez, N. y Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Moreno, E. M., Montero, A. y Armada, J. M. (2024). Eficacia de los programas de desarrollo socioemocional aplicados en educación primaria: Una revisión sistemática paraguas. *Anales de Psicología*, 40(1), 54-68. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024a). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024b). *The Sustainable Development Goals Report 2024*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>

- Panizza, M. E., Cuevasanta, D. y Mels, C. (2020). Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. *Estudos de Psicologia*, 37, e190066. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066>
- Peña García, S. N. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(29), 1-13. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Vergara-Lope Tristán, S. y Blancas Lumbreras, A. (2021). Instrumento aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.891>
- Veríssimo, L., Castro, I., Costa, M., Dias, P. y Miranda, F. (2022). Socioemotional skills program with a group of socioeconomically disadvantaged young adolescents: Impacts on self-concept and emotional and behavioral problems. *Children*, 9(5). <https://doi.org/10.3390/children9050680>

Yessica Paola Sánchez Naranjo^{1*}
<https://orcid.org/0009-0000-4932-1022>

Paola Alejandra Balda Álvarez²
<https://orcid.org/0000-0001-7824-9496>

¹ Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá, Colombia; Orcid: 0009-0000-4932-1022; yepasana@gmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá, Colombia; Orcid: 0000-0001-7824-9496; pbalda20@hotmail.com

¿Es posible formar ciudadanos críticos en las aulas colombianas de matemáticas? Herramientas que ofrecen los referentes curriculares nacionales

Is it Possible to Train Critical Citizens in Colombian Mathematics Classrooms? Possibilities Offered by National Curricular References

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2156>

Recibido: 4 de junio de 2025

Aprobado: 9 de septiembre de 2025

Publicado: 26 de septiembre de 2025

Autor de correspondencia:
Paola Alejandra Balda Álvarez,
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4932-1022>; Avenida Terreros calle 38 # 1-50, Bogotá, Colombia; pbalda20@hotmail.com

Para citar este artículo:
Sánchez Naranjo, Y. P. y Balda Álvarez, P. A. (2025). ¿Es posible formar ciudadanos críticos en las aulas colombianas de matemáticas? Herramientas que ofrecen los referentes curriculares nacionales. *Papeles*, 13(25), e2156 <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2156>



Resumen

Palabras clave

Currículo; educación matemática; educación para la ciudadanía, alfabetización crítica

Introducción: el artículo tiene como objetivo dar a conocer las potencialidades que ofrecen los documentos curriculares colombianos para formar ciudadanos críticos desde las aulas en cuanto a los propósitos, los contenidos y las metodologías de las matemáticas escolares, de acuerdo con los planteamientos de la educación matemática crítica. **Metodología:** se adoptó la metodología cualitativa con enfoque hermenéutico denominada análisis de contenido. Se analizaron tres documentos del Ministerio de Educación Nacional (MinEducación): los dos referentes curriculares para el área de matemáticas: *Lineamientos curriculares: Matemáticas* (1998) y *Estándares básicos de competencias en matemáticas* (2006), y el documento de actualización curricular *Fundamentación teórica de los derechos básicos de aprendizaje (V2) y de las mallas de aprendizaje para el área de matemáticas* (2015). **Resultados y discusión:** entre los hallazgos, se resalta el reconocimiento de la dimensión social de las clases de matemáticas, la importancia de la transformación de la organización curricular y la relevancia que adquiere la modelación y la resolución de problemas en contextos significativos como eje integrador de diversos saberes para la formación de ciudadanos críticos. **Conclusiones:** los referentes curriculares reconocen como un propósito de la educación matemática formar ciudadanos críticos. Subrayan la importancia de desarrollar en los estudiantes competencias matemáticas y tecnológicas, aunque el desarrollo de competencias reflexivas no es explícito y está sujeto a las posturas epistemológicas de los educadores respecto de su compromiso con esta formación. Finalmente, promueven distintos ambientes de aprendizaje en contextos significativos, que transforman los roles de estudiantes y maestros, aspectos fundamentales para la formación ciudadana desde la educación matemática crítica.

Abstract

Keywords

Curriculum; mathematics education; citizenship education, critical literacy

Introduction: This article aims to present the potential offered by Colombian curricular documents to train critical citizens from the classrooms, in terms of the purposes, contents and methodologies of school mathematics, in accordance with the approaches of Critical Mathematics Education. **Methodology:** A qualitative methodology with a hermeneutic approach called Content Analysis. Three documents were analyzed: Mathematics Curricular Guidelines (MinEducación, 1998) and Basic Standards of Mathematical Competencies (MinEducación, 2006), as well as the curricular update document entitled Foundations of Basic Learning Rights (MinEducación, 2015). **Results and discussion:** Among the findings, the recognition of the social dimension of mathematics classes, the importance of the transformation of the curricular organization and

the relevance of problem solving in significant contexts as an integrating axis of diverse knowledge for the training of critical citizens are highlighted. **Conclusions:** Curricular referents recognize that one of the purposes of mathematics education is to develop critical citizens. They emphasize the importance of developing mathematical and technological skills in students, although the development of reflective skills is not explicit and is subject to the epistemological positions of educators regarding their commitment to this training. Finally, they promote different learning environments in meaningful contexts, transforming the roles of students and teachers; fundamental aspects for citizenship training from Critical Mathematics Education.

1. Introducción

No existe una práctica educativa que esté comprometida solo con ideas preponderantemente abstractas e intangibles (Freire, 2005), es decir, que cada práctica educativa está, a su vez, permeada por las concepciones, expectativas y necesidades de los actores que la configuran. En este sentido, reconocer la necesidad de una transformación en la educación que permita formar ciudadanos capaces de leer y (re)escribir el mundo requiere una mirada más profunda a las tensiones que tienen lugar en el sistema educativo (Gutstein, 2003, 2006), esto es, la forma en que las decisiones curriculares nacionales generan demandas a nivel institucional que, a su vez, terminan impactando las prácticas de aula (Gómez y Velasco, 2017). Este panorama se complejiza con el interrogante de cómo puede la educación matemática aportar a una formación de ciudadanía crítica, pues, a pesar de que es ampliamente reconocida su importancia para el desarrollo científico y tecnológico de las naciones (Goñi, 2010; Mevarech y Kramarski, 2017), en general, solo se consideran las competencias propiamente matemáticas y poco se alude a su participación no neutral en la creación de escenarios de injusticia e inequidad en las sociedades globalizadas (Popkewitz, 2004; Torres-Duarte, 2020).

Los enfoques sociopolíticos se han ocupado de estudiar en las últimas décadas la dimensión social y política que tiene la educación matemática. Los trabajos realizados en estos enfoques, como los de Valero (2012a, 2012b), Vanegas y Giménez (2012) y Torres-Duarte (2022), por citar algunos, reconocen que contribuir a la formación de ciudadanos para el siglo XXI requiere que las matemáticas no sigan siendo objetos abstractos, sino que se les reconozca como herramientas poderosas para reflexionar, revelar y posicionarse frente a la naturaleza crítica de la sociedad. Por supuesto, como señalan Sánchez Robayo y Torres Duarte (2017), esto requiere “hacer una reconceptualización sobre el conocimiento matemático, la enseñanza y el aprendizaje como elementos base que dan pie al currículo” (p. 305). Estos autores no solo sitúan la discusión en el campo curricular de la educación matemática, sino que reconocen que los enfoques sociopolíticos, con sus ideales de ciudadanía crítica y democracia, constituyen un horizonte desde el cual pueden ponerse en discusión las situaciones de inequidad, desigualdad e injusticia social en las que tanto las matemáticas como la educación matemática participan.

La educación matemática crítica (EMC) es uno de los enfoques que se ha ocupado de

investigar sobre estas preocupaciones y, dada su apertura en el campo investigativo en Colombia (Fresned-Patiño et al., 2023), es el principal referente teórico en el que se sustentan los análisis de este artículo. Ole Skovsmose, uno de sus principales referentes (Valero et al., 2015), concibe la EMC como una manera de entender la educación matemática en torno a preocupaciones, como la justicia social, la exclusión y la supresión social, abordando críticamente los usos de las matemáticas en todas sus formas y aplicaciones, por lo que es caracterizada como una filosofía que busca revelar los significados que pueden tener las matemáticas escolares para la formación de ciudadanos críticos. Ahora, dimensionar las implicaciones educativas y curriculares de una educación matemática que pueda aportar al desarrollo de esta ciudadanía requiere una serie de consideraciones teóricas que, si bien ya se han empezado a problematizar en el contexto colombiano a nivel micro- y mesocurricular (Sánchez Robayo y Torres Duarte, 2017), son necesarias para ponerlas en discusión a nivel macro.

De acuerdo con Skovsmose (1999), la EMC parte del principio de que las sociedades están en crisis y que la educación matemática puede, y debe, volver estas situaciones objeto de estudio, en cuanto las matemáticas tienen un poder formativo que permite comprender, construir y modificar la realidad a través de los modelos. Se distancia de la tesis de la resonancia intrínseca, entendida como el discurso que considera que el aprendizaje

de conceptos y procedimientos matemáticos por sí solos empoderan y preparan para la ciudadanía al garantizar que se realizarán las mejores elecciones (Skovsmose y Valero, 2012). Por el contrario, establece una relación crítica entre las matemáticas y la democracia al reconocer que el uso de las matemáticas puede incidir potencialmente en la consolidación de valores democráticos de la sociedad a través de los modelos sociales, económicos y ambientales que tienen un contenido ideológico no neutral y que reflejan los valores e intereses de sus creadores en un proceso social e histórico específico (Skovsmose y Valero, 2012).

El proceso de modelación cobra, así, especial importancia para la formación de ciudadanos y es ampliamente problematizado en la EMC. Skovsmose (1999) reconoce los modelos como representaciones específicas basadas en un marco conceptual que pueden abordarse desde distintos niveles de profundidad, pero que tienen limitaciones para representar toda la complejidad de la realidad. En particular, establece objetos de crítica sobre el proceso de modelaje que deben considerarse en una visión sociopolítica, como el poder simbólico de los modelos asociado a la creencia en la exactitud y confiabilidad de las matemáticas (Sánchez Naranjo, 2021), y el fenómeno de la absorción, definido por Skovsmose (1999) como la reducción del estudio de problemas reales al análisis de un modelo matemático mediante métodos formales, sin analizarlo desde el contexto en el que se origina. Asimismo, este autor problematiza la visión absolutista de las matemáticas, que legitima maneras de razonar y refuerza una concepción de las matemáticas como un sistema infalible, y la ideología de la certeza de las matemáticas (Skovsmose y Borba, 2004), que da lugar a un sistema de creencias que las legitima como la forma más óptima de abordar un problema real, al mismo tiempo que elimina la multiplicidad de variables que intervienen en ella y nubla la naturaleza de las

Las matemáticas tienen un poder formativo que permite comprender, construir y modificar la realidad a través de los modelos.

Tabla 1. *Ambientes de aprendizaje*

Tipos de referencia		Formas de organización de la actividad de los estudiantes	
		Paradigma del ejercicio	Escenarios de investigación
	Matemáticas puras	(1)	(2)
	Semirrealidad	(3)	(4)
	Situaciones de la vida real	(5)	(6)

Fuente: Skovsmose (2000, p. 10).

situaciones críticas, instaurando la convicción de que los problemas de la vida real se resuelven de forma análoga a los problemas escolares.

Desarrollar competencias democráticas en los estudiantes para el ejercicio de su ciudadanía desde esta perspectiva requiere llevar a cabo una alfabetización matemática crítica (Skovsmose, 1999), siendo su objetivo máximo el desarrollo de un conocer reflexivo a través de competencias matemáticas, tecnológicas y reflexivas, entendidas, respectivamente, como habilidades matemáticas, por ejemplo, la realización de cálculos, demostraciones y deducciones; las habilidades tecnológicas para aplicar los métodos matemáticos formales con fines tecnológicos, y las habilidades que les permitan evaluar y discutir las consecuencias éticas y sociales de lograr los fines tecnológicos planteados con las herramientas que seleccionaron.

Ahora, si bien estos objetivos de formación se distancian de una organización tradicional, no desconocen su contribución a los procesos formativos y, por el contrario, se muestran complementarios. Prueba de ello son los seis ambientes de aprendizaje (tabla 1) formados al relacionar los tres tipos de contextos de la actividad matemática (matemáticas, semirreales —hipotéticas— y reales), en función de dos tipos de organización definidos por Skovsmose (1999): el paradigma del ejercicio (que está relacionado con la educación

tradicional) y los escenarios de investigación (que aportan al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de procesos investigativos que permiten a los estudiantes generar hipótesis, incorporar sus saberes escolares y extraescolares, buscar información relevante para el problema, proponer acciones informadas y tomar una postura crítica usando sus conocimientos matemáticos).

Materializar estos fundamentos teóricos en la realidad escolar y, en particular, en la realidad colombiana, precisa la convergencia de una multiplicidad de factores educativos y curriculares que sean lo suficientemente flexibles para posibilitar el desarrollo de este tipo de prácticas. Una apuesta sociopolítica en la educación matemática, como la que se plantea, necesita más que el solo reconocimiento del campo investigativo. Requiere tanto el compromiso de los educadores con estos propósitos de formación como un sistema institucional que lo respalde y unas consideraciones nacionales que sustenten su pertinencia en el contexto colombiano. Esta relación dinámica entre lo micro-, meso- y macrocurricular, por una parte, posiciona a los educadores en el centro del engranaje educativo y, por tanto, en la perpetuación o perturbación de las dinámicas educativas tradicionales (Sánchez Naranjo, 2021), dado su carácter profesional, ético y político en la toma de decisiones frente a qué, cómo y para qué enseñar matemáticas en función de quiénes, cuándo, dónde y por qué enseñarlas

(García-Quintero et al., 2020). Y, por otra, remite al currículo escolar al ser una construcción social en la que convergen los requerimientos a nivel macro y las necesidades a nivel micro, siendo el instrumento mediante el cual la propuesta educativa nacional se posa en la institucionalidad. En esta vía, el currículo no solo refleja una visión particular del conocimiento y del proceso educativo (Stenhouse, 2003), sino que también encarna una fuerte carga cultural, social, política e histórica que le confiere el poder de participar en los procesos de transformación de la cultura y la sociedad (Dussel, 2014).

Esta relación recíproca entre la transformación de las prácticas de enseñanza y la oportunidad de resignificación del currículo (García-Quintero et al., 2020; Stenhouse, 2003), da lugar a la preocupación central de este artículo de identificar desde un enfoque sociopolítico las herramientas que brindan los referentes curriculares para llevar a cabo prácticas educativas con las matemáticas que aporten a la formación de ciudadanos críticos. Ahora, la mirada teórica realizada a la EMC evidencia cómo perseguir este objetivo no solo requiere una transformación en el propósito de la educación matemática, sino que remite, a su vez, al estudio de otros componentes del currículo que lo hagan posible, como los contenidos que priorizan y la organización de la actividad matemática que promueven. En este sentido, el objetivo de este artículo consiste en conocer las potencialidades que ofrecen los documentos curriculares colombianos para formar ciudadanos críticos desde las aulas, en cuanto a los propósitos, los contenidos y las metodologías

de las matemáticas escolares, de acuerdo con los planteamientos de la EMC.

En específico, los tres componentes curriculares de interés se caracterizan en la EMC así: a) los propósitos de la educación matemática deben estar encaminados hacia la formación de ciudadanos críticos capaces de reconocer la naturaleza crítica de su realidad, b) los contenidos deben orientarse hacia el desarrollo del conocer reflexivo mediante una alfabetización matemática crítica y c) los aspectos metodológicos deben transitar por los diferentes ambientes de aprendizaje.

Metodológicamente, para perseguir este objetivo, se realizó un análisis de contenido a tres documentos: los dos referentes curriculares nacionales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, 1998, 2006) y el documento de actualización curricular (MinEducación, 2015), estudiando las posibilidades de transformación que brindan en cuanto a los componentes curriculares de interés en coherencia con la EMC. En particular, resaltamos, entre los resultados, a) la preponderancia otorgada desde lo macrocurricular al compromiso de la educación colombiana y, en particular, de la educación matemática con la formación crítica; b) la propuesta de usar la resolución de problemas como eje curricular y la importancia dada a la modelación de situaciones reales que integren saberes escolares y extraescolares de los estudiantes, y c) la transformación de la actividad escolar propuesta que abarca desde los roles de estudiantes y profesores en una clase más democrática, hasta los procesos y las competencias que pretenden desarrollar en los estudiantes.

2. Metodología

La investigación que se presenta y que da sentido a los resultados se llevó a cabo en tres etapas. En primera instancia, se eligió el corpus de estudio a partir del reconocimiento de las disposiciones curriculares nacionales

que dan sentido al por qué, qué y cómo de la educación matemática. En coherencia, los documentos que constituyen el objeto de estudio son aquellos que sirven como orientaciones curriculares a los profesores

de matemáticas en todo el territorio colombiano, a saber: *Lineamientos curriculares: Matemáticas (LCM)* (MinEducación, 1998), *Estándares básicos de competencias en matemáticas (EBCM)* (MinEducación, 2006) y *Fundamentación teórica de los derechos básicos de aprendizaje (V2) y de las mallas de aprendizaje para el área de matemáticas (DBA)* (MinEducación, 2015). En la segunda etapa, se determinó qué metodología se iba a emplear en atención a la naturaleza textual del corpus de estudio seleccionado, por lo que se eligió como estrategia investigativa la revisión documental consistente en la indagación sistemática de material escrito en busca de describir e interpretar, a partir de ciertas consideraciones conceptuales específicas, el contenido y la voz de quienes lo elaboraron (Camargo Uribe, 2022, p. 69). Esta estrategia permitió analizar las posibles potencialidades ofrecidas por los documentos curriculares para la formación de ciudadanos críticos, a partir de un ejercicio interpretativo intencional y contextual. Es decir, el interés del estudio no se centró en el contenido textual de los documentos, sino en el sentido del discurso contenido en ellos, que, a su vez, puede deducirse a través de inferencias válidas sujetas al contexto en el que se realizan.

En particular, se eligió el análisis de contenido (AC) como técnica de investigación, al ser una técnica de interpretación de textos que permite, a través de un proceso sistemático y objetivo, revelar el sentido de los documentos estudiados a la luz del marco teórico adoptado. De acuerdo con Ocampo Ramos (2008) y Ruiz Silva (2004), el AC permite establecer conexiones entre la superficie del texto (nivel sintáctico) y sus niveles de significación (nivel semántico) y uso (nivel pragmático), así como esquemas de comprensión sobre el significado y sentido de los textos, en relación con el contexto sociocultural del que proviene, por lo que permite integrar la perspectiva que presentan los textos en sí mismos con los intereses de investigación.

Finalmente, en la tercera etapa, se delimitaron las tres categorías de análisis de primer orden, relacionadas directamente con los objetivos de investigación y que enfatizan los propósitos (por qué y para qué), los contenidos (qué) y la metodología (cómo). Estas tres categorías de análisis fueron definidas, *a priori*, en correspondencia con los elementos curriculares objetos de estudio (Stenhouse, 2003) (tabla 2).

Tabla 2. Matriz organizadora para coherencia entre objetivos y categorías analíticas

Objetivo general	
Analizar las potencialidades de los documentos curriculares de matemáticas para la formación de ciudadanos críticos en el contexto colombiano	
Objetivos específicos	Categoría de análisis
Identificar las metas, intenciones o finalidades expresadas en los documentos curriculares en relación con el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas	Propósitos: principios que movilizan las prácticas educativas con las matemáticas
Reconocer en los documentos curriculares los conocimientos matemáticos que se priorizan para la elección de lo que debe aprenderse y enseñarse en las aulas	Contenidos: principios para seleccionar los contenidos matemáticos
Identificar los elementos priorizados en los documentos curriculares para la organización de la actividad matemática escolar	Metodología: principios para organizar la actividad matemática

Fuente: elaboración propia.

El corpus de estudio se acotó a las unidades de muestreo que se consideró que abarcaban en profundidad las preguntas generadoras del porqué, qué y cómo de la educación matemática. En coherencia con el AC, se agruparon unidades de registro, es decir, citas textuales de los documentos analizados, de acuerdo con los elementos comunes e independiente de la fuente de procedencia, es decir, del

documento curricular en el que se encontraba (Ruiz Silva, 2004).

Las unidades de muestreo fueron analizadas en tres niveles: a) superficial, b) analítico y c) interpretativo. Con base en esto, en la tabla 3, se describe brevemente la organización para el análisis que se siguió en atención a los tres niveles: a) fuente, b) capítulo y c) unidad de muestreo.

Tabla 3. *Unidades de muestreo*

Fuente de información primaria		Unidad de muestreo
LCM (Min Educación, 1998)	Capítulo 2 Referentes curriculares	2.2. Elementos que inciden en una reconceptualización de la educación matemática hoy
		2.3. Una nueva visión del conocimiento matemático en la escuela
		2.4. Hacia una estructura curricular
		2.4.1. Las situaciones problemáticas: un contexto para acercarse al conocimiento matemático en la escuela
EBCM (Min Educación, 2006)	El porqué de la formación matemática	2.4.2. Conocimientos básicos
		2.4.3. Procesos generales
		Sobre la noción de competencia matemática
	Sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas	Los cinco procesos generales de la actividad matemática
		Los cinco tipos de pensamiento matemático
		Los tres contextos en el aprendizaje de las matemáticas
		Partir de situaciones de aprendizaje significativo y comprensivo de las matemáticas
	Estructura de los estándares básicos de competencias en matemáticas	Diseñar procesos de aprendizaje mediados por escenarios culturales y sociales
		Vencer la estabilidad e inercia de las prácticas de la enseñanza
		Aprovechar la variedad y eficacia de los recursos didácticos
DBA (Min Educación, 2015)	Capítulo 5 Fundamentos conceptuales para el desarrollo de los DBA y las mallas Sección 4 Aspectos teóricos en los que se fundamentan los DBA y las mallas	La manera en que está formulado cada estándar
		5.4.1. Los aprendizajes estructurantes
		5.5.2. Ser matemáticamente competente
		5.5.3. Los objetos de conocimiento
		5.5.4. Los contextos y usos de las matemáticas
		5.5.5. Los procesos
	Conclusiones	Conclusiones

Fuente: Sánchez Naranjo (2021, p. 63).

2.1 Nivel superficial

Este nivel corresponde a la descripción de los planteamientos de los textos, por lo que, en primera instancia, se seleccionaron 282 unidades de registro entre los tres

documentos analizados, las cuales se organizaron por subcategorías, y para aquellas que presentaban ideas coincidentes, se seleccionó una unidad representativa. Las subcategorías hacían referencia directa a los propósitos, los contenidos o la metodología (tabla 4).

Tabla 4. Ejemplos de las unidades de registro analizadas en los LCM

Documento	Unidad de contexto	Unidad de registro	Categoría analítica	Categoría de segundo orden
LCM	Reconocer que existe un núcleo de conocimientos matemáticos básicos que debe dominar todo ciudadano.	Reconocer que existe un núcleo de conocimientos matemáticos básicos que debe dominar todo ciudadano.	Propósito	1.1. Preparación para la ciudadanía
LCM	Reconceptualización del papel de la filosofía de las matemáticas que considere la naturaleza, justificación y génesis tanto del conocimiento matemático como de los objetos de las matemáticas, sus aplicaciones en la ciencia y en la tecnología, así como el hacer matemático a lo largo de la historia. Este planteamiento ha llevado a considerar que el conocimiento matemático está conectado con la vida social de los hombres que se utiliza para tomar determinadas decisiones que afectan a la colectividad y que sirven como argumento de justificación.	Reconceptualización del papel de la filosofía de las matemáticas que considere la naturaleza, justificación y génesis tanto del conocimiento matemático como de los objetos de las matemáticas, sus aplicaciones en la ciencia y en la tecnología, así como el hacer matemático a lo largo de la historia.	Propósito	1.1. Preparación para la ciudadanía
LCM	El aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al alumno la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas, exponer sus opiniones y ser receptivo a las de los demás.	El aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al alumno la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas, exponer sus opiniones y ser receptivo a la de los demás.	Propósito	1.1. Preparación para la ciudadanía

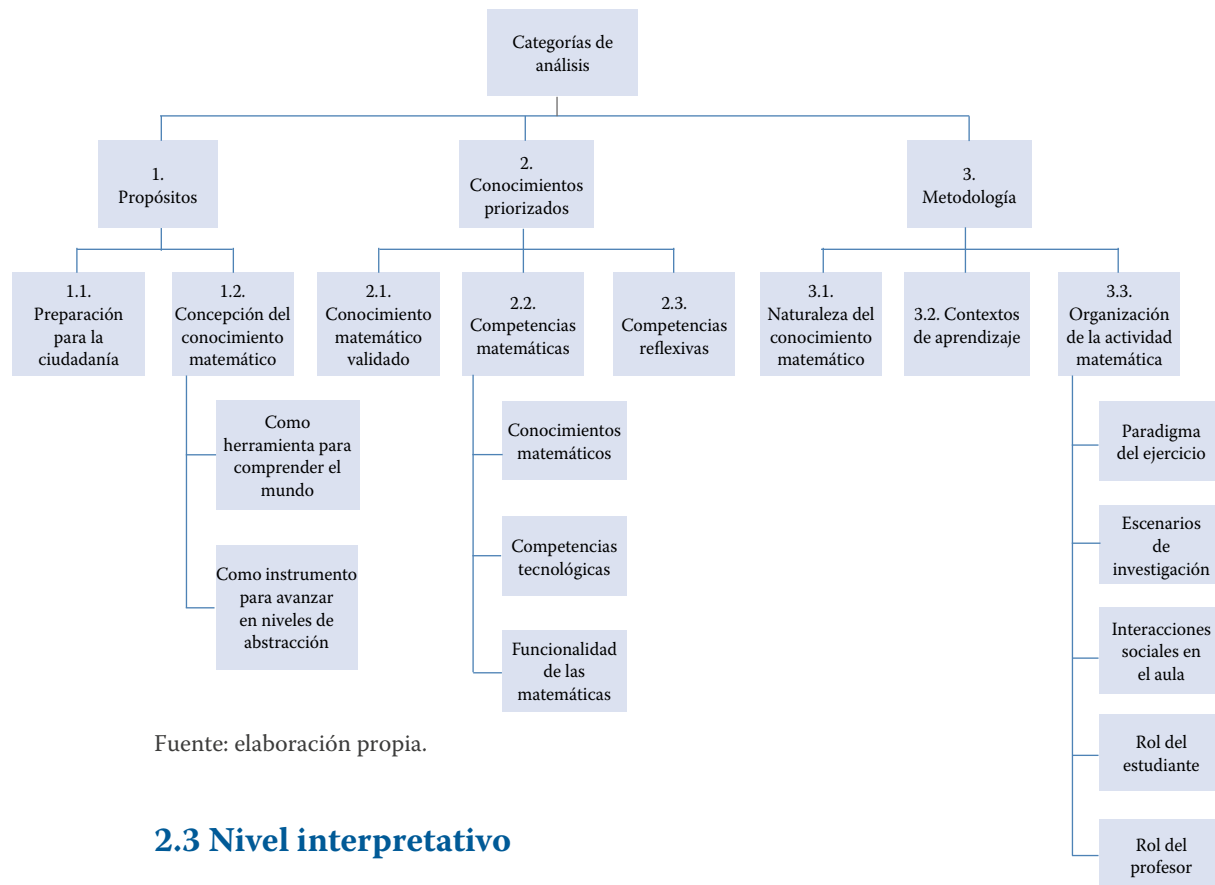
Fuente: elaboración propia.

2.2 Nivel analítico

Se refiere a la categorización conforme a los criterios establecidos. En este sentido, cada apartado seleccionado en el nivel superficial fue asociado a la categoría de segundo

orden a la que hacía referencia (figura 1). Por ejemplo, la categoría “1. Propósitos” tenía como subcategorías “1.1. Preparación para la ciudadanía” y “1.2. Concepción o visión del conocimiento matemático”.

Figura 1. Esquema de categorías y subcategorías



Fuente: elaboración propia.

2.3 Nivel interpretativo

Finalmente, este nivel buscó una comprensión profunda del texto y la constitución de un nuevo sentido a partir de las apreciaciones realizadas a la luz del marco teórico adoptado. En correspondencia, cada unidad de análisis fue subcategorizada como “planteamiento coherente”, “potencial” o “crítico” a la luz del marco de referencia de la EMC, y, con base en este análisis, se identificaron las posibilidades y potencialidades que los tres documentos curriculares ofrecían a los profesores colombianos comprometidos con la formación de ciudadanos críticos en las aulas de matemáticas. En particular, se usó la cursiva en la columna de “Análisis” para diferenciar los planteamientos de los documentos de la postura analítica de la autora. A modo de ejemplo, presentamos una de las tablas que representa la forma en que se realizó el análisis (tabla 5).



A continuación, presentamos el análisis en profundidad de cada una de las categorías.

Tabla 5. Análisis de la categoría 1.1

Categoría 1.1. Preparación para la ciudadanía		
	Apartado (Unidad de registro)	Análisis
Coherente	“El aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al alumno la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas, exponer sus opiniones y ser receptivo a las de los demás” (MinEducación, 1998, p. 18).	• Reconocen que el conocimiento matemático está conectado con la vida social y afecta la colectividad (MinEducación, 1998).
	“Reconocer que hay distintos tipos de pensamiento lógico y matemático que se utilizan para tomar decisiones informadas, para proporcionar justificaciones razonables o refutar las aparentes y falaces y para ejercer la ciudadanía crítica, es decir, para participar en la preparación, discusión y toma de decisiones y para desarrollar acciones que colectivamente puedan transformar la sociedad” (MinEducación, 2006, pp. 48-49).	• Destacan que el conocimiento matemático sirve para tomar decisiones y participar críticamente en la sociedad (MinEducación, 1998, 2006).
	“Expresan las unidades básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana, como ciudadano crítico que toma decisiones para sí y en relación con los demás” (MinEducación, 2015, p. 6).	
Potencial	“Responder a nuevas demandas globales y nacionales, como las relacionadas con una educación para todos, la atención a la diversidad y a la interculturalidad y la formación de ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos” (MinEducación, 2006, p. 46).	• Reconocen que las matemáticas son necesarias para ejercer la ciudadanía (MinEducación 1998, 2006), <i>mas no profundizan en qué herramientas matemáticas puede, y debe, proporcionar la escuela al ser necesarias para ejercerla.</i>
Crítico	“La sociedad ha experimentado en los últimos tiempos un cambio de una sociedad industrial a una sociedad basada en la información; dicho cambio implica una transformación de las matemáticas que se enseñan en la escuela, si se pretende que los estudiantes de hoy sean ciudadanos realizados y productivos en el siglo que viene” (MinEducación, 1998, pp. 75-76). “La globalización y el desarrollo científico y tecnológico plantean desafíos, por lo que los esfuerzos en la formación de los estudiantes deben encaminarse al desarrollo de competencias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MinEducación, 2015, p. 47).	• Los referentes muestran preocupación por formar ciudadanos adaptados a las exigencias y necesidades de las sociedades globalizadas (MinEducación, 1998, 2006, 2015), <i>lo cual es necesario abordar desde una postura crítica para no incurrir en un acoplamiento a un orden social establecido que reduzca el aprendizaje a un mecanismo de supervivencia individual.</i>

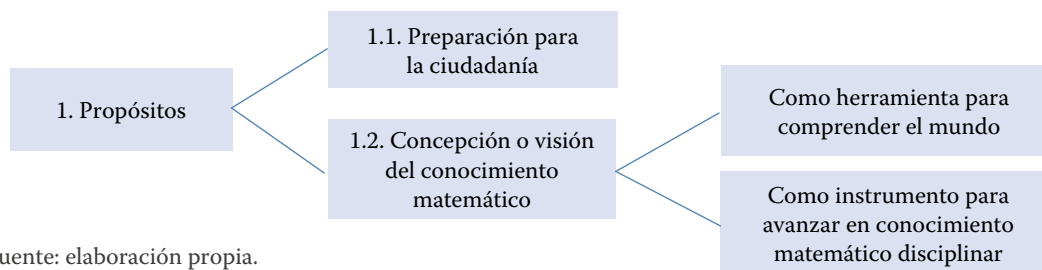
Fuente: elaboración propia.

2.4 Respetto del propósito de la educación matemática: ¿por qué?

El análisis de esta categoría se basa en reconocer que las matemáticas son una poderosa herramienta para comprender y actuar en el mundo, por lo que el propósito de la educación matemática debe ser aportar

estas herramientas a la ciudadanía (Sánchez Naranjo, 2021). En correspondencia, las metas de formación ciudadana que plantean los referentes curriculares estudiados se categorizaron así (figura 2):

Figura 2. Categoría analítica “1. Propósitos”



Fuente: elaboración propia.

2.4.1. Preparación para la ciudadanía: corresponde a los apartados que reconocen la importancia de que la educación matemática prepare para la ciudadanía. Al respecto, se encontraron los siguientes resultados:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los *LCM* reconocen que el conocimiento matemático está conectado con la vida social y afecta la colectividad (MinEducación, 1998), mientras los *EBCM* y los *DBA* destacan que el conocimiento matemático sirve para tomar decisiones y participar críticamente en la sociedad (MinEducación, 2006, 2015). En los planteamientos potenciales, los *LCM* y *EBCM* reconocen que las matemáticas son necesarias para ejercer la ciudadanía (MinEducación 1998, 2006), *mas no profundizan en qué herramientas matemáticas puede, y debe, proporcionar la escuela al ser necesarias para ejercerla*. Finalmente, en los planteamientos críticos, los tres documentos muestran preocupación por formar ciudadanos adaptados a las exigencias y necesidades de las sociedades globalizadas (MinEducación, 1998, 2006, 2015), *lo cual es necesario abordar desde una postura crítica para no incurrir en un acoplamiento a un orden social establecido que reduzca el aprendizaje a un mecanismo de supervivencia individual*.

2.4.2 Concepción del conocimiento matemático: corresponde a los apartados referidos a la finalidad de adquirir conocimiento matemático respecto de dos visiones: a) los que

plantean que las matemáticas son herramientas para comprender el mundo y b) los que establecen que el conocimiento matemático es un instrumento para avanzar en la comprensión disciplinar y la formalización. Referente a estas visiones, se encontraron los siguientes planteamientos:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los *LCM* (MinEducación, 1998) resaltan el poder formativo de las matemáticas, al reconocer que la educación matemática contribuye a dar sentido al mundo y que el conocimiento matemático es una poderosa herramienta para actuar en la realidad. En los planteamientos potenciales, los tres documentos (MinEducación, 1998, 2006, 2015) describen el pensamiento variacional a partir de la importancia de desarrollar habilidades para que los estudiantes avancen en niveles de abstracción, y así manifiestan una concepción del conocimiento matemático como aquel que permite desarrollar capacidades de razonamiento y pensamiento de nivel avanzado. *No obstante, esta visión privilegia una formación matemática formal, sin relacionarla con el poder formativo que ejerce sobre la realidad ni con la formación en ciudadanía, lo cual puede dar lugar a la resonancia intrínseca*. Asimismo, los *LCM* y los *EBCM* muestran gran preocupación por avanzar hacia mayores niveles de conceptualización matemática mediante la resolución de problemas en distintos contextos (MinEducación, 1998, 2006); *sin embargo, no aluden*

a la importancia de que estas situaciones sean cercanas a su realidad para que las matemáticas se vuelvan herramientas que les ayuden a los estudiantes a comprenderla. Finalmente, en los planteamientos críticos, los LCM (MinEducación, 1998) plantean que deben descontextualizarse los saberes de los estudiantes para acercarse al saber académico; no obstante, es necesario replantear el valor que se le da a este conocimiento y que puede invisibilizar su saber sociocultural. Además, el avance en niveles de formalización no debe entenderse como un fin, sino como un medio para comprender en profundidad las estructuras matemáticas que sustentan la realidad.

2.5 Respetto de los objetos de conocimiento priorizados

Esta categoría reúne los planteamientos que describen los principios de validación del conocimiento matemático en los referentes curriculares, es decir, qué debe enseñarse y aprenderse en la escolaridad. Para su análisis, se consideró como base la alfabetización matemática crítica (Skovsmose, 1999), según la cual deben desarrollarse en los estudiantes competencias matemáticas, tecnológicas y reflexivas. En correspondencia, los apartados que aludían a los conocimientos priorizados fueron organizados como sigue (figura 3):

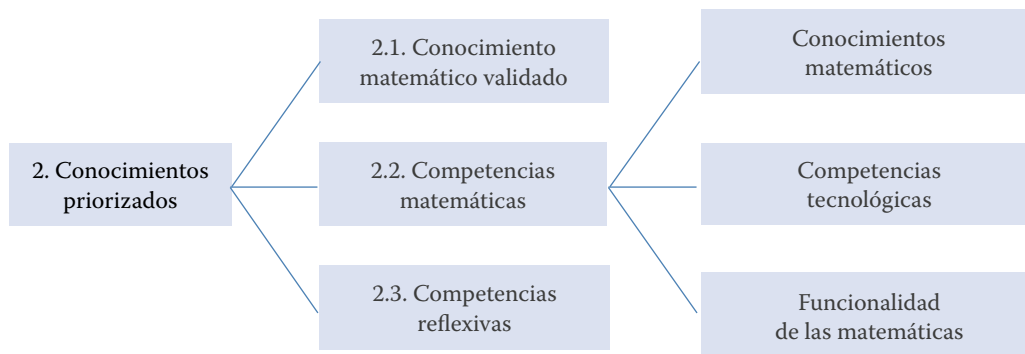
2.5.1 Conocimiento matemático validado:

de acuerdo con Sánchez Naranjo (2021), esta subcategoría reúne los análisis de los apartados que “referían a las características, componentes, dimensiones y facetas reconocidas como propias del conocimiento matemático y pertinentes en el contexto de la escolaridad” (p. 92). Al respecto, se hallaron los siguientes planteamientos:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los LCM (MinEducación, 1998) reconocen la importancia de que los estudiantes desarrollen métodos informales para enfrentar y resolver problemas matemáticos en distintos contextos, y así validar sus experiencias y saberes socioculturales; además, en los tres documentos (MinEducación, 1998, 2006, 2015), resaltan el poder formativo de las matemáticas, al reconocer que la formación matemática contribuye a dar sentido al mundo y que el conocimiento matemático es una poderosa herramienta para actuar en la realidad. En los planteamientos potenciales, resaltamos los siguientes:

- Los LCM (MinEducación, 1998) reconocen la dimensión social de la educación matemática de acuerdo con la influencia que ejerce el entorno social en la manera en que el estudiante asimila el conocimiento. *Sin embargo, es necesario que se amplíe la visión de esta dimensión desde el*

Figura 3. Categoría “2. Conocimientos priorizados”



Fuente: elaboración propia.

punto de vista de las interacciones sociales que pueden darse entre los sujetos y objetos del conocimiento, así como en la forma en que el campo social, cultural y político en el que se desarrolla la actividad matemática les concede significado a los conceptos que se construyen.

- Los EBCM (MinEducación, 2006) consideran la integración de conceptos, pensamientos, procedimientos y contextos en la definición de los estándares, estableciendo un dinamismo mutuo. *No obstante, no profundizan en las interacciones que pueden darse entre ellos, por lo que debe relacionarse con la manera en que su desarrollo puede proporcionarles a los estudiantes las herramientas necesarias para interpretar y actuar en el mundo.* Asimismo, los EBCM (MinEducación, 2006) reconocen la importancia del conocimiento matemático para el ejercicio de la ciudadanía a través de la faceta práctica del conocimiento matemático, al igual que la importancia de formar ciudadanos capaces de usar su conocimiento matemático en distintos contextos mediante el conocimiento procedimental. Aunque ambas apreciaciones son fundamentales para la formación de ciudadanos críticos, *es necesario que se problematiquen los contextos que dan significado a la actividad matemática, en cuanto saber cómo usar el conocimiento matemático en distintas situaciones problemáticas escolares no necesariamente prepara a los estudiantes para actuar frente problemas reales en el ejercicio de la ciudadanía.*
- Por su parte, los DBA (MinEducación, 2015) relacionan el ser matemáticamente competente con la capacidad de los estudiantes para enfrentarse y dar solución a diferentes problemas con los conocimientos matemáticos que tienen; *sin embargo, nuevamente es necesario problematizar los contextos que dan significado a la actividad matemática para no*

recaer en la tesis de la resonancia intrínseca (Skovsmose, 1999). Finalmente, en los planteamientos críticos, los LCM (MinEducación, 1998) plantean que deben descontextualizarse los saberes de los estudiantes para acercarse al saber académico, *lo cual muestra una tendencia hacia el fenómeno de la absorción que legitima únicamente el conocimiento formal y que puede invisibilizar su saber sociocultural. En ese sentido, el avance en niveles de formalización no debe entenderse como un fin, sino como un medio para comprender en profundidad las estructuras matemáticas que sustentan la realidad.*

2.5.2 Competencias matemáticas: se refieren a los apartados que validan los conocimientos matemáticos que deben enseñarse, por lo que incluye lo referente a contenidos matemáticos, su funcionalidad en la solución de problemas y la modelación, así como su uso con fines tecnológicos y científicos. Al respecto, pudieron distinguirse los siguientes análisis:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los tres documentos reconocen la importancia de la resolución de problemas, al posibilitar la aplicación de las matemáticas en la vida cotidiana, promover actitudes investigativas, desarrollar la autonomía para solucionar problemas cotidianos y científicos (MinEducación, 1998, 2006, 2015). En particular, los EBCM reconocen que está integrada con el razonamiento y la comunicación para analizar argumentos, justificar validez de la solución y problematizar la neutralidad de los modelos y soluciones (MinEducación, 2006), mientras los DBA (MinEducación, 2015) resaltan la funcionalidad de las matemáticas en las prácticas sociales al referirse en particular al pensamiento métrico.

En los planteamientos potenciales, resaltamos los siguientes:

- Los LCM (MinEducación, 1998) reconocen cómo las matemáticas permean la

vida escolar presente y futura de los estudiantes y, por tanto, se constituyen en una herramienta para desenvolverse en la sociedad. *Sin embargo, debe problematizarse la interpretación dada al contexto para no recaer en la paradoja de la ciudadanía. Además, no profundiza en la forma en que estos contextos aportan a este posicionamiento, lo que puede recaer en la tesis de la resonancia intrínseca; asimismo, reconocen que las situaciones problema pueden adaptarse a la escolaridad y abordar desde diferentes niveles de complejidad. Pero, para los propósitos de la EMC, es necesario que en este proceso se problematice también la elección de variables, las implicaciones éticas y sociales de la elección de un modelo, así como las estructuras de riesgo que puedan generarse.*

- Los EBCM (MinEducación, 2006) resaltan el papel del proceso de modelación en los diferentes pensamientos para modelar fenómenos cotidianos, reales y matemáticos, al mismo tiempo que les permite alcanzar mayores niveles de conceptualización en objetos matemáticos de alto nivel (MinEducación, 2006). *Sin embargo, es necesario que esas competencias matemáticas se articulen también con las competencias reflexivas, de modo que se promueva un análisis de los modelos creados en función de las variables elegidas y las consecuencias éticas y morales de esa elección en contextos reales específicos.*
- Por su parte, los DBA (MinEducación, 2015) definen los aprendizajes estructurantes como saberes orientados hacia prácticas sociales, atendiendo tanto a los objetos como a los sujetos de crítica. *No obstante, esto debe ponerse en función de situaciones significativas para los estudiantes, descentralizando la actividad matemática de los contenidos aislados del conocer reflexivo.*



Finalmente, en los planteamientos críticos, los LCM promueven una visión de los conocimientos básicos orientada al dominio de los sistemas propios de las matemáticas (MinEducación, 1998), *validando como deseable el conocimiento de las comunidades académicas, al mismo tiempo que promueve la neutralidad de las matemáticas e invisibiliza los saberes derivados de las prácticas socioculturales de las comunidades académicas.* De igual forma, aunque dan relevancia al papel de los contextos y los procesos de modelación y resolución de problemas en la actividad matemática, *no profundizan en el papel que cumplen para la formación ciudadana.* En cambio, son puestos en función de alcanzar mayores niveles de generalización y *no contemplan la importancia de comprender el contexto al promover la descontextualización del problema para reducirlo al tratamiento matemático, por lo que la elección de las situaciones estudiadas no es negociable con los intereses de los estudiantes.* Por su parte, los EBCM (MinEducación, 2006) reconocen la modelación como simplificación de un problema, *centrando el interés en la solución del problema en sí mismo y no en su comprensión para un posicionamiento crítico. Esta preocupación por avanzar en la comprensión disciplinar termina reincidiendo en el fenómeno de la absorción.*

2.6 Competencias reflexivas

Corresponde a los apartados que promueven competencias reflexivas alrededor del uso de las matemáticas en el desarrollo de las prácticas educativas. Al respecto, resaltamos los siguientes resultados:

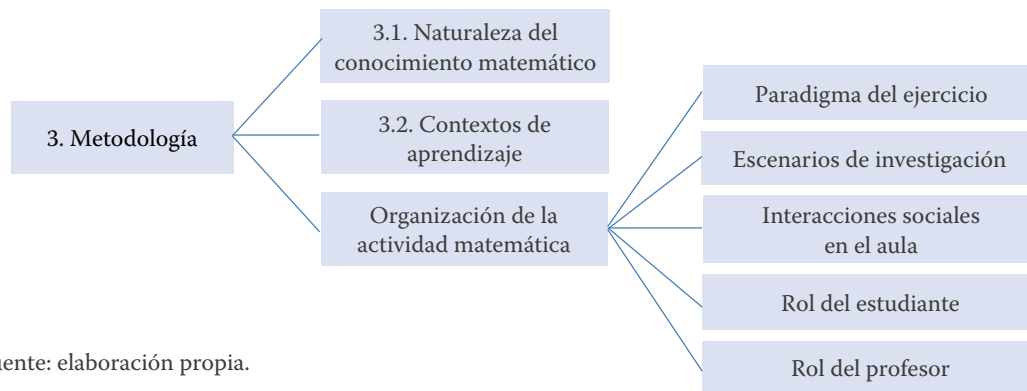
En los planteamientos coherentes, encontramos que los LCM y los EBCM (MinEducación, 1998, 2006) resaltan la importancia de la estimación y la aproximación por ser más afines a las situaciones reales que suelen ser de carácter inexacto. Asimismo, promueven la reflexión sobre las consecuencias de su uso en contextos reales, por lo que cuestiona la confiabilidad de los resultados, rompe con la ideología de la certeza de las matemáticas y pone en evidencia su poder formativo. De igual forma, plantean cuestiones fundamentales para los puntos de entrada al conocer reflexivo propuesto por Skovsmose (1999), al promover discusiones sobre la elección de variables, los resultados obtenidos y la importancia de reflexionar sobre implicaciones éticas y sociales de esa elección en el manejo de datos estadísticos. En los planteamientos potenciales, los referentes (MinEducación, 1998, 2006) fomentan cuestionamientos sobre la confiabilidad de resultados matemáticos, lo que da cabida a los demás puntos de entrada al conocer reflexivo; *sin embargo, es menester reflexionar también sobre cómo los*

métodos formales pueden incidir en el problema real. Además, reconoce la clase de matemáticas como un espacio de discusión y reflexión sobre el papel de los modelos en fenómenos reales, *lo cual es potencial para la EMC siempre que las reflexiones sobre la resolución de problemas trasciendan los conceptos matemáticos y la solución en sí, y, en cambio, se centren en la comprensión de la realidad.* En particular, los EBCM promueven una noción de competencia asociada al hacer y al comprender, que resalta la importancia de la acción reflexiva sobre el uso de un algoritmo particular y la elección de variables para la creación de un modelo (MinEducación, 2006); *sin embargo, no integran el contexto de las situaciones, ni refieren cómo los modelos tienen implicaciones en la realidad.* Por su parte, los DBA (MinEducación, 2015) promueven la reflexión en torno a los aprendizajes estructurantes en relación con el contexto en el que tiene lugar la actividad matemática; *sin embargo, no profundizan en la manera en que se integran los aprendizajes y el contexto socio-cultural, y, en cambio, manifiestan que “su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año, para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados”.* Finalmente, es necesario aclarar que no se encontraron planteamientos críticos.

Los LCM y los EBCM (MinEducación, 1998, 2006) resaltan la importancia de la estimación y la aproximación por ser más afines a las situaciones reales que suelen ser de carácter inexacto.

2.7 Respecto de la organización de la actividad matemática

Esta categoría incluye aquellos planteamientos referidos a la organización de la actividad matemática promovida desde los referentes curriculares en cuanto a la manera en que conciben la adquisición del conocimiento matemático, los contextos de aprendizaje suscitados y los roles de profesores y estudiantes. Para su análisis, se tomaron como punto de referencia los diferentes ambientes

Figura 4. Categoría “3. Metodología”

Fuente: elaboración propia.

de aprendizaje que pueden darse en la clase de matemáticas y su respectiva caracterización definida por Skovsmose (1999) (tabla 1). En correspondencia, los apartados que hacen referencia a cómo llevar a cabo la actividad matemática fueron organizados en tres subcategorías (figura 4).

2.7.1. Naturaleza del conocimiento matemático en la organización curricular: Reúne el análisis de los apartados referidos a las concepciones que promueven los referentes sobre la construcción del conocimiento matemático y su incidencia en la organización de las prácticas educativas. Respecto de esto, se encontraron los siguientes resultados:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los *LCM* y los *EBCM* (MinEducación, 1998, 2006) reconocen que las matemáticas tienen un carácter cultural que tiene lugar en un proceso histórico particular, siendo la formalización solo una de sus facetas. En coherencia, resaltan, por una parte, la incidencia que tienen las matemáticas en la vida social, cultural y política de los estudiantes; por otra, el carácter social de las matemáticas, resaltando la importancia de que se construya en comunidad y se integren sus saberes escolares y socioculturales.

En los planteamientos potenciales, los tres documentos (MinEducación, 1998, 2006,

2015) reconocen que las matemáticas son una construcción de significados compartidos, y así resaltan la existencia de una *dimensión social de la educación matemática que debe considerarse para llevar a cabo prácticas educativas*, al mismo tiempo que resignifican los saberes y experiencias no escolares de los estudiantes, *lo cual es necesario que se extienda de manera transversal al desarrollo de todas las actividades matemáticas y no solo a manera de introducción o contextualización de algunos contenidos temáticos*. En particular, los *EBCM* (MinEducación, 2006) reconocen la importancia del proceso de comunicación en la construcción social de significados matemáticos; *sin embargo, se refieren a ello únicamente alrededor de representaciones matemáticas en sí mismas, por lo que debe ampliarse esta noción para que el proceso de comunicación permita en la práctica una negociación de significados que no desconozca la legitimidad del conocimiento matemático tanto informal como formal*. Por su parte, los *DBA* (MinEducación, 2015) definen los aprendizajes estructurantes a partir de reconocer que el conocimiento matemático debe ser más afín con “hacer matemáticas” que con “conocerlas”, al mismo tiempo que exalta la importancia de contextualizar las prácticas educativas para integrar aspectos significativos de los contextos de los estudiantes y hacerlos objetos de estudio. Este

reconocimiento, si bien es necesario, *requiere que se potencialice en entornos educativos que no solo propendan al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también consideren las expectativas e intenciones de aprendizaje de estudiantes y profesores.*

Finalmente, en los planteamientos críticos, los LCM (MinEducación, 1998) otorgan una preponderancia al carácter abstracto y formal de las matemáticas, y separa los objetos matemáticos formales de los objetos manipulables o concretos con los que se relacionan, por lo que es necesario *problematizar la forma en que se invisibilizan los significados matemáticos de los niños y la poca relevancia que les confiere a las aplicaciones de más matemáticas en general, así como a los contextos cercanos y significativos a los estudiantes en particular, obstaculizando la posibilidad de desarrollar el conocer reflexivo y de evidenciar el poder formativo de las matemáticas.*

2.7.2. Contextos de aprendizaje: reúne el análisis de aquellos apartados referidos a los contextos presentes en la escolaridad, o bien los contextos de las situaciones de aprendizaje que dan sentido a la actividad matemática en sí misma, o bien los contextos socioculturales en los que están inscritas las prácticas educativas y que proporcionan significados a los conocimientos matemáticos que se pretenden construir. En este sentido, se hallaron los siguientes análisis:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los tres documentos curriculares (MinEducación, 1998, 2006, 2015) resaltan la importancia de relacionar los objetos matemáticos con las experiencias de los estudiantes al reconocer que sus contextos socioculturales proporcionan puntos de referencia para dar significado a los objetos matemáticos. De esta forma, reconocen que los contextos hacen que el quehacer matemático cobre sentido y sea significativo para los estudiantes a través de la resolución de problemas; asimismo, visibilizan la interconexión entre

las condiciones socioculturales de los estudiantes y los contextos de aprendizaje para la creación de situaciones de aprendizaje. En los planteamientos potenciales, los tres documentos (MinEducación, 1998, 2006, 2015) dan un papel preponderante a la resolución de problemas en diferentes contextos, reconociendo a las ciencias, la vida escolar y el entorno sociocultural de los estudiantes como fuentes de contextos para trabajar en clase. *Sin embargo, es necesario reflexionar sobre las implicaciones de materializarlo en las aulas para que no se termine reduciendo al trabajo en realidades hipotéticas, que no necesariamente son contextos reales y significativos para los estudiantes.* Asimismo, es necesario que se potencialice la integración de contextos que plantean los referentes para convertir las situaciones críticas en objetos de estudio para la clase, *cuidando de no promover una visión absolutista de las matemáticas.* Finalmente, en los planteamientos críticos, los LCM (MinEducación, 1998) se refieren a los contextos como mediadores entre las matemáticas abstractas y los problemas, por lo que buscan transformar el problema a lenguaje matemático para resolverlo. *No obstante, una visión coherente con un enfoque sociopolítico requiere que se estudien contextos significativos para los estudiantes, de modo que se busque avanzar tanto en la comprensión del problema como del proceso de matematización, reflexionando sobre el fenómeno modelado y la elección de variables.*

2.7.3. Organización de la actividad matemática: agrupa el análisis de los apartados referidos a los roles de estudiantes y profesores en relación con los ambientes de aprendizaje que tienen lugar en el aula y las interacciones entre ellos. Al respecto, se encontraron los siguientes resultados:

En los planteamientos coherentes, encontramos que los LCM y EBCM (MinEducación, 1998, 2006) subrayan la importancia de transformar roles de estudiantes y profesores para que sean más activos y complementarios. En

particular, reconocen a los profesores como mediadores que orientan la actividad matemática y las situaciones problema en función de los intereses y las necesidades de los estudiantes, resignificando su contexto sociocultural en las prácticas educativas. También reconocen entre las funciones de los profesores proponer proyectos abiertos y reales que promuevan la interdisciplinariedad, así como posibiliten la creación de espacios de discusión y reflexión en los cuales se construyen significados. Además, otorgan al proceso de modelación especial importancia en el desarrollo de la actividad matemática al permitirles a los estudiantes reflexionar, discutir, explicar y predecir situaciones significativas, al mismo tiempo que construyen conceptos matemáticos y experimentan diferentes niveles de matematización.

En los planteamientos potenciales, se resaltan los siguientes:

- Los *LCM* resaltan la importancia de que los estudiantes tengan un papel más activo en su proceso de aprendizaje, dando lugar a la creación de ambientes dialógicos donde se construyen significados. Sin embargo, se refiere, principalmente, a las interacciones de los estudiantes con los objetos matemáticos, *lo que debe enriquecerse también con discusiones alrededor de sus saberes y experiencias que dan sentido a las matemáticas que aprenden.*
- Los *EBCM* (MinEducación, 2006) proponen que la organización curricular debe establecerse alrededor de situaciones problema, en atención al contexto sociocultural en el que está inmersa la actividad matemática y promoviendo la interdisciplinariedad. Sin embargo, *debe interpretarse desde el papel de las matemáticas en la comprensión de los problemas y no únicamente en el cumplimiento de estándares o la adquisición de habilidades matemáticas más avanzadas.* Ahora, aunque los *EBCM* reconocen las matemáticas como una actividad humana histórica

Se resaltan la importancia del trabajo en equipo y la cooperación entre estudiantes, lo cual es necesario para una formación crítica.

y cultural que se plantea problemas, *una lectura crítica de ella no debe considerar únicamente su evolución histórica, sino que las matemáticas deben ser vistas como una herramienta para el estudio y la comprensión de las estructuras sociales, políticas y culturales.* Asimismo, resaltan la importancia del trabajo en equipo y la cooperación entre estudiantes, lo cual es necesario para una formación crítica; *pero es necesario distinguir las interacciones sociales que tienen lugar dentro del aula de la colectividad que es entendida como la consciencia de cooperar en la toma de decisiones que afectan a todos.* Además, dan prevalencia al desarrollo de competencias matemáticas en ambientes enriquecidos por situaciones significativas que permitan avanzar en niveles de complejidad, *lo cual puede potenciarse si de manera simultánea se trabajan las competencias reflexivas y tecnológicas en contextos que fomenten la interpretación y acción en situaciones críticas.*

- Por su parte, los *DBA* (MinEducación, 2015) reconocen la funcionalidad de las matemáticas y los contextos de aprendizaje y socioculturales como parte constitutiva de los ambientes de aprendizaje, *lo cual debe potenciarse desde una postura que evite recaer en el fenómeno de la absorción.* Asimismo, dan preponderancia a la modelación y a resolución de problemas, junto con los procesos que promueve, *pero que deben llevarse a las aulas con una reflexión*

sobre las variables matemáticas y sociales a considerar en el proceso de resolución y sobre las implicaciones éticas y sociales de los resultados o conclusiones a las cuales se lleguen. Por último, consideran el ser “matemáticamente competente” como la capacidad de tomar decisiones informadas basadas en conocimientos matemáticos, pero no enfatizan en la importancia de trabajar en contextos reales y ejemplifica desde la semirrealidad, por lo que en clase deben incluirse desde una deliberación consciente y reflexiva que sea conjunta entre profesores y estudiantes.

Finalmente, en los planteamientos críticos, los LCM (MinEducación, 1998) definen dos puntos críticos que deben problematizarse para integrar enfoques sociopolíticos: por una parte, la fuerza que da a los contenidos matemáticos, centralizando los objetos matemáticos en sí mismos en la búsqueda de avanzar en niveles de complejidad; y, por otra, su preocupación por reducir el problema estudiado a un modelo que englobe a todos los problemas similares desde el punto de vista matemático, lo cual resta importancia a la comprensión del problema en sí mismo para reducirlo al proceso de matematización.

3. Resultados y discusión

La lectura analítica e interpretativa de los referentes curriculares en relación con las tres categorías de análisis permitieron evidenciar distintas perspectivas sobre el porqué, qué y cómo de la educación matemática, mostrando que el currículo colombiano no se limita a un listado de contenidos, sino que constituye un campo de tensiones donde confluyen visiones políticas, sociales y pedagógicas (Dussel, 2014; Stenhouse, 2003).

En cuanto al porqué, los resultados muestran que la educación matemática desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos, en la medida en que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo necesario para enfrentar los desafíos del mundo actual. Esta orientación se alinea con los planteamientos de Skovsmose (1999) y Valero (2012a, 2012b), quienes insisten en que las matemáticas escolares deben asumirse como una herramienta para leer y reescribir la realidad, y con Gutsstein (2003), quien resalta la importancia de formar estudiantes capaces de utilizar las matemáticas para interpretar fenómenos en contextos relevantes. En esta misma dirección, los referentes curriculares nacionales coinciden en reconocer la necesidad de que

los estudiantes comprendan y transformen su realidad, situando las matemáticas como un saber socialmente vivo y no como un cuerpo de conocimientos neutro (Popkewitz, 2004; Torres-Duarte, 2020).

Respecto del qué, los documentos enfatizan que enseñar matemáticas no implica únicamente la enseñanza de contenidos matemáticos formales, sino también el desarrollo de procesos generales, como la resolución de problemas, la modelación, la argumentación y la comunicación matemática, lo cual sustenta desde lo macrocurricular investigaciones como las realizadas por Sánchez Robayo y Torres Duarte (2017) y las analizadas por Fresned-Patiño et al. (2023). Estas convergencias muestran que el currículo colombiano, enmarcado en su propio contexto histórico, cultural y social, dialoga con las tendencias sociopolíticas, tanto por la caracterización intrínseca que hacen los documentos de estos procesos como por la importancia que le dan a la validación de técnicas de estimación y métodos informales e integración de saberes socioculturales como herramientas para enfrentar situaciones en distintos contextos. En este sentido, los referentes buscan una formación integral que

trascienda lo algorítmico y, en cambio, se conecte con la realidad social, económica y política de los estudiantes, por lo que, al igual que la EMC, los contenidos no son fines en sí mismos, sino medios que pueden favorecer un “conocer reflexivo” (Skovsmose, 1999), que permita a los estudiantes tomar postura frente a problemas reales, así como reconocer las implicaciones éticas, políticas y sociales de las matemáticas.

En cuanto al cómo, los resultados permiten afirmar que los referentes curriculares se abren a propuestas pedagógicas que fomentan la conexión con contextos reales, la investigación escolar y el trabajo colaborativo. Esto se corresponde con los escenarios de investigación planteados por Skovsmose (2000), que suponen un cambio en los roles tradicionales de estudiantes y profesores, y al igual que la perspectiva de Freire (2005), defienden la necesidad de que la educación matemática sea problematizadora y dialógica. En este sentido, los documentos analizados sustentan, desde el reconocimiento de la resolución de problemas como eje curricular, la importancia de transformar el contrato didáctico tradicional y asumir la enseñanza de las matemáticas como un espacio de construcción colectiva y crítica, que posibilite la democratización de las prácticas de aula.

A manera de cierre, resaltamos dos puntos. Por un lado, la pertinencia de haber considerado los documentos estudiados como corpus de estudio aun cuando los *LCM* datan de más de tres décadas, pues constituyeron el primer referente normativo bajo el marco de autonomía curricular de la Ley 115 de 1994, y su influencia ha permeado múltiples proyectos educativos en el país. Por otro, los hallazgos permiten proyectar una discusión sobre el futuro: la urgencia de que la educación matemática en Colombia asuma un compromiso explícito con la formación de ciudadanos críticos y de que los docentes cuenten con sustento teórico y político para posicionarse frente a discursos hegemónicos que refuerzan lógicas capitalistas y excluyentes. En consecuencia, los resultados de este estudio se configuran como un primer paso en el camino de materializar prácticas de aula coherentes con una filosofía crítica que requiere la formación continua de los profesores de matemáticas comprometidos con estos enfoques (Skovsmose, 2012). Avanzar hacia currículos que no solo fortalezcan el conocimiento matemático en sí mismo, sino que posibiliten comprender y transformar la realidad social, política y económica constituye un reto impostergable para el campo de la educación matemática en Colombia (García-Quintero et al., 2020).



4. Conclusiones

El análisis permite dilucidar que existe una correspondencia entre los planteamientos de la EMC y los fines de formación de los colombianos que se esperan desde el MinEducación y, por consiguiente, este artículo pretende constituir una herramienta que les permita a los profesores de Matemáticas interesados en los enfoques sociopolíticos sustentar el diseño y la implementación de prácticas educativas que potencien la formación de una ciudadanía crítica en las aulas de matemáticas desde las disposiciones macrocurriculares nacionales. Según el objetivo de este artículo, las conclusiones se presentan alrededor de tres vertientes: a) cómo se articulan los propósitos de la formación matemática promovidos en los referentes curriculares con la alfabetización matemática crítica (Skovsmose, 1999), b) qué “contenidos” deben estudiar los estudiantes colombianos para formarse como ciudadanos críticos de acuerdo con estos referentes y c) qué principios metodológicos promueven los referentes en coherencia con la EMC.

Formar ciudadanos críticos que puedan comprender su realidad y transformarla es un propósito de la educación colombiana que tiene sustento tanto en la Ley 115 de 1994 como en los referentes y documentos de actualización curricular matemática que fueron analizados. Estos documentos reconocen que las matemáticas dan forma a la realidad y, por consiguiente, que la educación matemática debe aportarles a los futuros ciudadanos las herramientas necesarias para identificar este poder formativo y emprender acciones para mejorar la realidad en la que viven. Para perseguir estos fines, Skovsmose (1999) plantea que debe desarrollarse en los estudiantes una alfabetización matemática crítica a partir de competencias matemáticas, tecnológicas y reflexivas. El análisis de los referentes permitió establecer una correspondencia entre las competencias matemáticas y tecnológicas

con las características de formar estudiantes matemáticamente competentes, es decir, que tengan la capacidad de usar sus conocimientos matemáticos en distintos contextos (MinEducación, 2006, 2015). No obstante, sobre las competencias reflexivas, se identificó que los documentos curriculares limitan la reflexión a la pertinencia y uso de diferentes algoritmos y conceptos matemáticos en situaciones particulares, y no profundizan en la importancia de desarrollar habilidades reflexivas sobre el uso de las matemáticas en contextos reales, ni cómo el proceso de modelación matemática impacta la realidad.

Así, si bien los referentes reconocen como propósito de la educación matemática formar ciudadanos capaces de transformar su realidad, trascender el discurso y materializar esto en las aulas, requiere que los profesores tomemos una postura crítica sobre la forma en que se incorporan los contextos reales en la actividad matemática y el potencial que tienen para desarrollar en los estudiantes procesos de reflexión y deliberación que, sustentados en argumentos matemáticos, permitan generar alternativas para mejorar sus condiciones de vida. Por supuesto, esto implica que el fin de la educación matemática, que tradicionalmente se ha centrado en la comprensión de objetos y procesos matemáticos abstractos, se transforme para que su objetivo sea formar matemáticamente a los estudiantes para comprender y actuar frente a las situaciones críticas que los rodean.

Alcanzar los propósitos de los enfoques sociopolíticos de la educación matemática implica proporcionar a los estudiantes herramientas matemáticas necesarias para posicionarse críticamente frente a su realidad. El análisis permitió identificar que los documentos curriculares le apuntan a este objetivo en diferentes sentidos. Para comenzar, no se enfocan en contenidos temáticos,

sino que promueven el desarrollo de competencias matemáticas y tecnológicas a través de ambientes de aprendizaje enriquecidos por diferentes contextos y atendiendo a los distintos tipos de pensamiento matemático. Por otra parte, los *EBCM* (MinEducación, 2006) reconocen que el conocimiento matemático puede ser conceptual o procedimental, y que tiene dos facetas en las que los estudiantes deben trabajar, posibilitando prácticas educativas tanto en el paradigma del ejercicio con la faceta formal como en los escenarios de investigación con la faceta práctica. Con esto, los referentes no solo resaltan la importancia de que los estudiantes aprendan en distintos tipos de ambientes de aprendizaje, sino que reconocen que existe un dinamismo entre los conceptos, procedimientos y contextos dentro y fuera del aula que posibilitan la formación de ciudadanos críticos. Asimismo, los *DBA* (MinEducación, 2015) parten de la premisa de que el conocimiento matemático está más relacionado con el hacer matemáticas que con el saber de matemáticas, promoviendo como deseable la adquisición de los aprendizajes estructurantes, definidos como saberes y enfoques articulados con los contextos y las necesidades de cada institución, y entendidos en una doble dimensión que considera el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, por lo que están dirigidos hacia la práctica social de las matemáticas contextualizadas cultural e históricamente.

Ahora, emplear estos planteamientos en coherencia con la EMC requiere, además, que, al estudiar situaciones críticas, no se descontextualicen para reducirlas al objeto matemático de interés, centrando la atención únicamente en la matematización del problema (el fenómeno de absorción), sino que debe propender a que los estudiantes tengan una mayor comprensión del problema, *per se*, cuestionando cómo se crea un modelo, cómo las variables elegidas impactan (in)directamente la realidad y qué implicaciones pueden tener los modelos obtenidos a través de méto-

dos matemáticos. En este orden de ideas, es necesario problematizar si la manera en que se llevan a cabo estos procesos de modelación y resolución de problemas se distancian de las prácticas tradicionales que buscan únicamente que los estudiantes avancen hacia mayores niveles de complejidad y abstracción de los objetos matemáticos, o si, por el contrario, estas situaciones problemáticas buscan realmente aportarles herramientas para que sean agentes transformadores de su realidad.

La organización de la actividad matemática considera tanto los roles de profesores y estudiantes como los principios que orientan la planeación y ejecución de las prácticas educativas. Al respecto, la EMC reconoce que es fundamental que las clases de matemáticas se desarrollen en distintos ambientes de aprendizaje, desde lo tradicional del paradigma del ejercicio, hasta la creación de escenarios de investigación sobre situaciones reales. Al mismo tiempo, resalta la importancia de que exista una transformación de roles que dé lugar a la integración de intereses de enseñanza y aprendizaje de todos los actores educativos y responda a las necesidades particulares de cada contexto. En correspondencia, los tres documentos estudiados reconocen que es necesario que tanto estudiantes como profesores tengan un papel

La EMC reconoce que es fundamental que las clases de matemáticas se desarrollen en distintos ambientes de aprendizaje, desde lo tradicional del paradigma del ejercicio, hasta la creación de escenarios de investigación sobre situaciones reales.

activo en el desarrollo de las actividades, y así posibilitar que los estudiantes avancen tanto en competencias matemáticas como en su comprensión de las situaciones críticas que estudien.

Puntualmente, desde los *EBCM* (MinEducación, 2006) y *DBA* (2015), se considera la resolución de problemas como un eje organizador del currículo, lo cual posibilita la formación de ciudadanos críticos desde diferentes aristas. Por una parte, reconocen que las matemáticas inciden en la vida social, cultural y política de las personas, por lo que cualquier contexto puede ser una fuente para trabajar en clase. Asimismo, señalan que los contextos socioculturales proporcionan puntos de referencia para dar sentido a los objetos matemáticos y resaltan la importancia de construir socialmente sus significados. Por otra parte, fomenta la creación de prácticas interdisciplinarias que favorecen el desarrollo de habilidades investigativas, reconociendo que llevar a cabo procesos de modelación permite reflexionar, discutir, explicar y predecir situaciones reales. De esta forma, además de integrar saberes socioculturales de los estudiantes mediante procesos dialógicos, da lugar a espacios de deliberación y reflexión sobre situaciones significativas para ellos, las cuales pueden abordarse desde diferentes niveles de complejidad de acuerdo con el grado de escolaridad.

Fomenta la creación de prácticas interdisciplinarias que favorecen el desarrollo de habilidades investigativas, reconociendo que llevar a cabo procesos de modelación permite reflexionar, discutir, explicar y predecir situaciones reales.

Las anteriores apreciaciones sobre los referentes, si bien permiten sustentar la pertinencia de llevar a cabo prácticas educativas para la formación de ciudadanos con las matemáticas desde una organización curricular alrededor de la resolución de problemas, requieren, a su vez, considerar críticamente diversos aspectos. Entre ellos, al desarrollar habilidades investigativas, es necesario no centrarse únicamente en situaciones hipotéticas para adquirir conocimientos matemáticos, sino que debe propenderse a que sean significativas para los estudiantes, de modo que puedan participar desde sus experiencias y saberes socioculturales. Asimismo, aunque se reconoce la importancia del trabajo en equipo, debe problematizarse la manera en que se entiende la cooperación en las actividades escolares, diferenciando las interacciones sociales alrededor de un objeto matemático de la colectividad, entendida por Skovsmose y Valero (2012) como la consciencia de cooperar en la toma de decisiones que nos afectan como sociedad.

Los hallazgos del análisis de contenido realizado a los documentos curriculares muestran que es posible llevar a cabo una formación de ciudadanos críticos en las aulas colombianas de matemáticas en coherencia con la normatividad vigente. No obstante, dado su carácter orientador, es menester reconocer que las posibilidades de transformación de las prácticas de aula están sujetas al uso que los profesores hacen de los documentos curriculares a partir de la interpretación que hagan de ellos (Gómez y Velasco, 2017), y que tal interpretación depende de cómo comprendan el contenido de estos documentos en función de sus posturas ontológicas y epistemológicas sobre el porqué, qué y cómo de la educación matemática. En este orden de ideas, una resignificación del currículo de matemáticas como apuesta sociopolítica, como la que señalan García-Quintero et al. (2020), serán posibles en la medida en que todos los actores de la comunidad educativa, empezando por los docentes, reconozcan el poder que tienen en la

formación de ciudadanos críticos y se apropien de las disposiciones curriculares nacionales que sustentan su pertinencia. En este sentido, este artículo constituye una invitación a los educadores a reflexionar y problematizar el ser y quehacer docente que configura la identidad del profesor de matemáticas, al mismo

tiempo que se reconozcan como agentes curriculares, que, si bien están permeados por expectativas y limitaciones personales, institucionales y nacionales, desempeñan un papel determinante para que la formación de ciudadanos salga de la utopía y pueda aterrizar en la realidad.

Financiación

Esta investigación no cuenta con financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El modelo metodológico no usó la participación de personas.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Yessica Paola Sánchez Naranjo), análisis de datos (Yessica Paola

Sánchez Naranjo), metodología (Paola Alejandra Balda Álvarez y Yessica Paola Sánchez Naranjo), revisión del manuscrito (Paola Alejandra Balda Álvarez y Yessica Paola Sánchez Naranjo). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, el/los autor/es no utilizaron inteligencia artificial (IA).

Referencias

- Camargo Uribe, L. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática: Recursos para la captura de información y el análisis*. Universidad de Antioquia.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41.214. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fresned-Patiño, E. P., Mancera-Ortiz, G. y Camelo-Bustos, F. J. (2023). Investigaciones desde enfoques sociopolíticos de la educación matemática en Colombia: Una aproximación inicial. *Prometeica: Revista de Filosofía y Ciencias*, 27, 473-482. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15333>
- García-Quintero, M. M.^a, Rendón-Mesa, P. A. y Villa-Ochoa, J. A. (2020). La participación de profesores en la resignificación del currículo de matemáticas: Un desafío sociopolítico de la educación matemática crítica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 36-49. <https://doi.org/10.22267/relatem.20134.75>
- Gómez, P. y Velasco, C. (2017). Complejidad y coherencia de los documentos curriculares

- colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 261-281. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce259.279>
- Goñi, J. M.^a (2010). La aspiración a la ciudadanía y el desarrollo de la competencia matemática. En M. L. Callejo y J. M.^a Goñi (coords.), *Educación matemática y ciudadanía* (pp. 11-58). Graó.
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 3773. <https://doi.org/10.2307/30034699>
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112946>
- Mevarech, Z. y Kramarski, B. (2017). *Matemáticas críticas para las sociedades innovadoras: El papel de las pedagogías metacognitivas*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2014/10/critical-maths-for-innovative-societies_g1g49b76/9789264273078-es.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Matemáticas*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_matematicas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Fundamentación teórica de los derechos básicos de aprendizaje (V2) y de las mallas de aprendizaje para el área de matemáticas*. <https://iedjesusdenazaret.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/fundamentacionmatematicas.pdf>
- Ocampo Ramos, B. A. (2008). Análisis de contenido: Un ejercicio explicativo. En P. Páramo Bernal (comp.), *Investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de la información* (pp. 205-231). Universidad Piloto de Colombia.
- Popkewitz, T. (2004). School subjects, the politics of knowledge, and the projects of intellectuals in change. En P. Valero y R. Zevenbergen (eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 251-267). Springer. <https://doi.org/10.1007/b120597>
- Ruiz Silva, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. En A. Torres Carrillo y A. Jiménez Becerra (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Naranjo, Y. (2021). *La formación de ciudadanos críticos desde las matemáticas escolares: Posibilidades que ofrecen los documentos curriculares en el contexto colombiano* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13292/la_formation_de_ciudadanos%20criticos_desde_las%20matematicas_escolares.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Sánchez Robayo, B. J. y Torres Duarte, J. (2017). La responsabilidad del currículo de matemáticas en la formación de ciudadanos que cuestionen la estructura social de clases. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 301-324. <https://orcid.org/0000-0001-5697-3205>
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Universidad de los Andes. <https://core.ac.uk/download/pdf/12341266.pdf>
- Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. *Revista EMA: Investigación e Innovación en Educación Matemática*, 6(1), 1-25. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/escenarios-de-investigacion/>
- Skovsmose, O. (2012). Alfabetismo matemático y globalización. En O. Skovsmose y P.

- Valero (eds.), *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 65-83). Universidad de los Andes.
- Skovsmose, O. y Borba, M. (2004). Research methodology and critical mathematics education. En P. Valero y R. Zevenbergen (eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 207-226). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7914-1_17
- Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: El compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En O. Skovsmose y P. Valero (eds.), *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 1-24). Universidad de los Andes.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Torres-Duarte, J. (2020). La constitución de subjetividades éticas y políticas en la formación crítica de profesores de matemáticas: Análisis genealógico de los discursos y prácticas de propuestas críticas para la docencia de la matemática en Colombia (2000-2015). *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socio-culturales de la Educación Matemática*, 13(4), 8-35. <https://doi.org/10.22267/relattem.20134.73>
- Torres-Duarte, J. (2022). Miradas críticas en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 321-342. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12090>
- Valero, P. (2012a). En medio de lo global y lo local: Las políticas de la reforma en la educación matemática en una sociedad globalizada. En O. Skovsmose y P. Valero (eds.), *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 83-105). Universidad de los Andes.
- Valero, P. (2012b). Perspectivas sociopolíticas en la educación matemática. En P. Valero y O. Skovsmose (eds.), *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 195-216). Universidad de los Andes.
- Valero, P., Andrade-Molina, N. y Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: De la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa: Relime*, 18(3), 287-300. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>
- Vanegas, Y. y Giménez, J. (2010). Aprender a enseñar matemáticas y educar en ciudadanía. En M.^a L. Callejo y J. M.^a Goñi (coords.), *Educación matemática y ciudadanía* (pp. 147-166). Graó.

Manuela López Chaverra
<https://orcid.org/0009-0008-0942-1705>

Universidad Pontificia Bolivariana,
Educación y Pedagogía, Lengua y
Cultura, Medellín, Colombia; Orcid:
<https://orcid.org/0009-0008-0942-1705>;
mannulopezc@gmail.com

Autor de correspondencia:
Manuela López Chaverra. Universidad
Pontificia Bolivariana, Educación y
Pedagogía, Lengua y Cultura,
Medellín, Colombia; Orcid:
<https://orcid.org/0009-0008-0942-1705>;
Circular 1a 70-01, Bloque 6, piso 3;
mannulopezc@gmail.com

Para citar este artículo:
López Chaverra, M. (2025). Análisis del
papel de la imaginación literaria en la
formación ciudadana de los niños de 5.º
grado de tres instituciones educativas de
Medellín. *Papeles*, 13(25), e2157.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2157>

Análisis del papel de la imaginación literaria en la formación ciudadana de los niños de 5.º grado de tres instituciones educativas de Medellín

Analysis of the Role of Narrative
Imagination in the Civic Education
of Fifth Graders in three Educational
Institutions in the City of Medellin

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2157>

Recibido: 2 de junio de 2025

Aprobado: 11 de agosto de 2025

Publicado: 10 de septiembre de 2025



Resumen

Introducción: este artículo presenta un análisis en torno al papel que tiene la imaginación literaria en los procesos de formación ciudadana de los estudiantes de 5.º grado de primaria de tres instituciones educativas de Medellín (Colombia). A partir del concepto de *imaginación literaria* propuesto por Martha Nussbaum, se exploran las posibilidades que tiene la literatura de fomentar habilidades cívicas, como la empatía, el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad. **Metodología:** esta investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas, a las que posteriormente se les realizó un análisis profundo de las experiencias vividas y las percepciones de los docentes en torno al uso de la literatura como herramienta formativa. **Resultados y Discusión:** los hallazgos revelan que la literatura, siempre y cuando se desarrolle con un acompañamiento docente activo y consciente, no solo potencia las competencias lingüísticas, sino que también fomenta la empatía y el reconocimiento de la otredad en los estudiantes. Las obras literarias facilitan la reflexión sobre temas éticos y sociales. **Conclusiones:** la literatura, desde una perspectiva de la imaginación literaria, es fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que les permite reflexionar sobre su papel en la sociedad y desarrollar habilidades cívicas. Este estudio subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias literarias que impulsen la construcción de una ciudadanía crítica, ética y empática.

Keywords

Narrative imagination; civic education; cognitive and emotional development; literature; education

Abstract

Introduction: This article presents an analysis of the role of narrative imagination in the processes of civic education for fifth-grade students in three educational institutions in Medellín, Colombia. Based on the concept of narrative imagination proposed by Nussbaum, the study explores the potential of literature to foster civic skills such as empathy, critical thinking, and respect for diversity. **Methodology:** This research adopts a qualitative approach with a phenomenological design. Data were collected through semi-structured interviews, which were subsequently subjected to an in-depth analysis of the lived experiences and perceptions of teachers regarding the use of literature as a formative tool. **Results and Discussion:** The findings reveal that literature, when supported by active and intentional teacher guidance, not only enhances linguistic competencies but also fosters empathy and the recognition of otherness in students. Literary works facilitate reflection

Palabras clave

Imaginación literaria; formación ciudadana; desarrollo cognitivo y emocional; literatura, educación

on ethical and social issues. **Conclusions:** Literature, from the perspective of narrative imagination, is fundamental for the integral formation of students, enabling them to reflect on their role in society and develop civic skills. This study underscores the need to strengthen teacher training in literary strategies that promote the construction of critical, ethical, and empathetic citizenship.

1. Introducción

Este artículo tiene como propósito analizar las posibilidades de formación ciudadana y convivencia que ofrece la literatura como herramienta pedagógica en las aulas de 5.º grado de tres instituciones educativas de Medellín (Colombia), a partir de la información obtenida a través de los datos proporcionados por el Sistema de Información para la Seguridad y la Convivencia (SISC), que reportó que durante 2023 en Medellín se registraron 29 068 hurtos, 364 homicidios y 11 987 casos de violencia intrafamiliar, lo que indica una falencia grande en el ejercicio ciudadano de los habitantes de la ciudad. Así pues, es ineludible reflexionar y analizar desde la perspectiva de los docentes el papel fundamental de la educación a la hora de facilitar a los estudiantes espacios y experiencias significativas, soportadas no solo desde áreas, como las ciencias sociales y la ética, sino también desde la literatura, como una de las herramientas que permita a los estudiantes reconocerse en sociedad y primordialmente reconocer al otro y la otredad desde la empatía, el respeto y la tolerancia. Es por medio de la capacidad de reconocerse en el otro que los estudiantes pueden desarrollar un ejercicio de la ciudadanía positivo y contribuir a mejorar la convivencia en la ciudad donde habitan.

Nussbaum (1995) plantea el concepto de *imaginación literaria* entendido como la relación que el lector de libros de literatura establece con personajes, obras y sucesos, lo que le permite entender asuntos de la vida cotidiana de manera acertada y mucho mejor aquellos que no se relacionan con la

literatura, generando de esta manera en los lectores el sentido de empatía o la capacidad de interesarse por el bienestar de personas cuyas realidades y contextos son diferentes de los suyos a partir del desarrollo de la empatía que generan las obras literarias.

Pino Posada et al. (2024) proponen un concepto similar al de *imaginación literaria* de Nussbaum (1995), la *imaginación narrativa*, que “consiste en la capacidad de imaginar, a partir de los relatos, cómo sería estar en el lugar del otro y de comprender e interpretar críticamente las circunstancias y el mundo interior de ese otro” (p. 9). Esta concepción, al igual que la imaginación literaria, parte de la empatía como formadora no solo de ciudadanía, sino también de imaginación y respeto por las diversas perspectivas del mundo.

Autores contemporáneos como Felski (2020) y Langer (1991) coinciden con Nussbaum (1995) al destacar que la literatura abre espacios de empatía y reflexión moral a través de la experiencia estética. Y, a su vez, investigaciones recientes en el contexto latinoamericano, como las de Sibilia (2022), apuntan a la lectura de obras literarias como una práctica formativa esencial para fortalecer la convivencia y el actuar ciudadano.

En este sentido, la investigación recurre a la literatura como una herramienta para la formación y el desarrollo del comportamiento ciudadano a través de la imaginación literaria, abordando los problemas de convivencia que se evidencian en Medellín desde el punto de vista de la empatía, la tolerancia, la igualdad,

la participación y el respeto, así como el papel que la literatura cumple en la formación escolar en la educación primaria, más allá de formar en competencias de lectura, escritura y desarrollo del lenguaje. Pues se observa en la literatura, y desde la imaginación literaria propuesta por Nussbaum (1995), una posible herramienta que ofrece posibilidades de desarrollo más amplias e integrales para la formación ciudadana.

1.1 La literatura

El concepto de *literatura* ha sido un tema de debate constante a lo largo de los siglos. Si bien no existe una definición única, la Real Academia Española (RAE, 2014) la define como “arte de la expresión verbal”, lo que puede traducirse como una capacidad de expresarse a través de la oralidad y la escritura. Esta no es una definición concreta. Entre las diversas perspectivas respecto de este concepto, destaca la de Barthes (2002): “Entiendo por *literatura* no un cuerpo o una serie de obras, ni un sector de comercio o de enseñanza, sino la gráfica compleja de las trazas (los trazos) de una práctica: la práctica de escribir” (p. 453). Además, en otra de sus obras profundiza en la experiencia subjetiva de la lectura, apuntando las maneras en que los textos literarios producen placer en el lector. Barthes (1973) sugiere que la literatura no solo comunica significados, sino que también implica una inmersión estética que involucra a quien lee de manera activa en la construcción de significado.

Si acepto juzgar un texto según el placer, no puedo permitir decir “Este es bueno” o “Este es malo”. Son imposibles, entonces, los premios, la crítica, pues esta implica un punto de vista táctico, un uso social y a menudo una garantía imaginaria [...] el texto no puede arrancarme un juicio no adjetivo: “¡Es esto!”. Y todavía más: “¡Es esto para mí!”. Este

para mí no es subjetivo, ni existencial, sino nietzscheano: “¿Qué significa esto para mí?”. (p. 24)

Respecto de esta construcción de significado de lo que es la literatura, Iser (1976, p. 33) propone que la obra literaria tiene dos polos: el polo artístico y el polo estético; el primero remite al texto creado por el autor, mientras el segundo a la concretización que crea el lector. Una de las ideas centrales de este autor es que un texto literario es “abierto”, lo que significa que no proporciona un significado completo ni cerrado por sí mismo, sino que deja espacios vacíos que los lectores deben completar a través de su interpretación activa; este proceso de interpretación del lector se logra a partir de sus propias experiencias, conocimientos, subjetividades y emociones.

Entre los autores destacados que han intentado definir la literatura, se encuentra también el escritor y traductor Alfonso Reyes (1940), quien desarrolló la idea de que

la literatura posee un valor semántico o de significado, y un valor formal o de expresiones lingüísticas. El común denominador de ambos valores está en la intención. La intención semántica se refiere al suceder ficticio; la intención formal se refiere a la expresión estética. Solo hay literatura cuando ambas intenciones se juntan. (p. 82)

La Real Academia Española la define la *Literatura* como “arte de la expresión verbal”, lo que puede traducirse como una capacidad de expresarse a través de la oralidad y la escritura.

En este sentido, la intención semántica sería el contenedor y la intención formal el contenido, entendiendo el contenedor como “ficción”, o experiencia que aporta no como dato de realidad, sino como valor atractivo, y el contenido como “forma”, o experiencia que aspira a ser comunicada. Además, puede señalarse que Reyes (1940) entiende la literatura como una posibilidad de combinaciones:

Hay tres funciones; hay dos maneras. Las funciones son —por su orden estético creciente, sin preocuparnos de la discutible serie genética o antropológica— drama, novela y lírica. Las maneras son prosa y verso. Caben todas las combinaciones posibles, los hibridismos, las premoniciones de una función que contiene elementos de otras. (p. 86)

A manera de definición más concreta, Rangel Guerra (1993) analiza la postura de Reyes (1940) a partir de sus obras y la resume afirmando que la literatura es parte de la historia de la humanidad y de cómo entendemos nuestro mundo. Está presente desde que los pueblos comenzaron a hablar y a contar historias. Acompaña los cambios sociales, políticos y culturales, y las obras tanto individuales como colectivas, así como nos ayuda a descubrir quiénes somos y a observar el mundo que nos rodea con cuidado y cariño.

Otra perspectiva sobre el concepto de *literatura* y sus implicaciones en la experiencia de los lectores es la propuesta de Jakobson (1987) sobre la relación de la literatura con la función poética, puesto que los escritores de literatura no solo comunican un mensaje, sino que manipulan el lenguaje para que forme parte integral de la experiencia estética de los lectores, haciendo de la literatura no solo un vehículo de contenido, sino también una actividad del lenguaje en la que se pone en primer plano la forma y el sonido, lo que se traduce en una experiencia estética única e irrepetible para cada uno de los lectores. Esto quiere decir que, de acuerdo con la forma

lingüística en la que un autor organice sus ideas y contenido en una obra, la experiencia de lectura y las transformaciones que la obra evoque en el lector cambiarán también.

Para Eagleton (1983), la literatura parte de la distinción de unos textos con otros, por ejemplo, los textos científicos de los textos informativos, apoyado en el ideal de Jakobson (1987) respecto de la relación de la forma y el estilo con el propósito de una obra. Además, Eagleton señala que la concepción de literatura está estrechamente ligada a los prejuicios ideológicos, políticos y sociales, ya que estas influencias varían y cambian con el paso del tiempo, haciendo que “literatura” sea todo lo que determinada población considere que lo es.

De acuerdo con los autores mencionados, es evidente la subjetividad del concepto de *literatura* y las múltiples perspectivas frente a esta desde miradas y épocas diferentes. Aun así, como punto de encuentro entre esta variedad de perspectivas, se halla la importancia de la experiencia, la construcción de significados y la inmersión estética para la decodificación de los signos lingüísticos presentes en las obras literarias, además de las implicaciones que tienen las ideologías sociales, culturales y políticas en la consideración de lo que es o no es una obra literaria.

1.2. Literatura y formación

Varios autores han manifestado su postura en cuanto a las posibilidades formativas de las obras literarias. Entre ellos, Larrosa (1996), quien afirma:

Pensar la literatura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo

que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (p. 16)

Larrosa (1996) argumenta que la lectura literaria permite explorar la complejidad de los seres humanos y del entorno que los rodea. Argumenta que esta exploración se convierte en una manera de desarrollar la capacidad de empatía y la comprensión hacia los demás, es decir, la literatura forma a nivel intelectual, pero también “trans-forma” a nivel moral. Y para que esta formación se pueda dar, es necesario estar abierto a lo que el texto ha de decirnos, pues “la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que los acontecimientos tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y trans-formación” (p. 19).

En este sentido, el pensamiento de Larrosa (1996) está intrínsecamente relacionado con la perspectiva de Dewey (1934), para quien la literatura no solo proporciona conocimiento intelectual, sino que también enriquece la experiencia humana, ya que estimula las emociones, la imaginación y el pensamiento reflexivo. Este autor sugiere que la literatura tiene el potencial de permitir al ser humano desarrollar una comprensión más profunda de sí mismo y del mundo que lo rodea, puesto que le muestra nuevas perspectivas y formas de relacionarse con la realidad y con los otros. Otro autor que, en particular, expone la literatura y sus espacios imaginarios como medio para la comprensión del mundo es Calvino (1988), quien sostiene que “en el universo infinito de la literatura se abren siempre otras vías que explorar, novísimas o muy antiguas, estilos y formas que pueden cambiar nuestra imagen del mundo” (p. 23).

Ricardo Piglia (1998), escritor y teórico argentino, argumenta que “las verdaderas experiencias son siempre sociales. La idea de experiencia individual es un efecto de la literatura” (p. 62). Refiere que la literatura no solo narra historias, sino que también organiza

La literatura no solo proporciona conocimiento intelectual, sino que también enriquece la experiencia humana, ya que estimula las emociones, la imaginación y el pensamiento reflexivo.

la forma en que entendemos el mundo, la historia y la identidad. En este sentido, la literatura tiene una intención formativa que, aunque es subjetiva, permite a los lectores reflexionar sobre sus realidades y desarrollar un pensamiento crítico. Steiner (1975) ofrece también una postura similar frente a la relación entre formación y literatura, afirmando que los textos literarios permiten el desarrollo de la comunicación intercultural que lleva a los lectores a entender de manera profunda las diferentes formas de vivir y pensar que existen.

Un punto a destacar es la postura de Calvino (1988), para quien la literatura y la formación están específicamente dadas en un contexto diferente del resto de los autores expuestos, pues habla de la influencia de la edad en la que se lee sobre los resultados de esta experiencia formativa.

En realidad, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas

todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde. (p. 8)

En Colombia, los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 1998) entienden los textos como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (p. 36). Además, son herramientas que posibilitan que los estudiantes comprendan, interpreten, analicen y produzcan textos según sus necesidades y de acuerdo con los contextos en los que están inmersos. La literatura es, entonces, vista como la representación escrita de las culturas en la que convergen las manifestaciones humanas, científicas y de las demás artes. La importancia de las obras literarias, contrario a lo que se evidenciaba en los anteriores lineamientos, pasa a ser no solo el contenido, sino también los efectos que tienen en la vida de los estudiantes y de los maestros, en el desempeño y en la interacción de ellos con el mundo.

Moreno Mosquera (2024) manifiesta que “la literatura ofrece entretenimiento (y entrenamiento gramatical) tanto al escritor como al lector, brindando la posibilidad de escapar de la realidad a través de mundos ficcionales” (p. 25). Esto lleva también a la comprensión de la literatura como herramienta de formación no solo de aspectos lingüísticos, sino también de imaginación y apertura de pensamiento a través de todas sus posibilidades.



1.3 Imaginación literaria

El concepto desarrollado por Nussbaum (1995) considera la imaginación literaria como la capacidad de involucrarse emocional y cognitivamente con las experiencias narradas en la literatura, posibilitando a quien lee comprender y, en especial, empatizar con las vidas y las perspectivas de los personajes. Esta concepción no se limita solo a la fantasía, sino que implica un compromiso con las narrativas y los problemas morales que acontecen en las obras literarias. Esta capacidad de imaginación permite a los lectores expandir su comprensión del mundo, desarrollar empatía hacia los demás y refinar su sensibilidad ética. “La imaginación literaria tiene que luchar contra los profundos prejuicios de muchos seres humanos e instituciones, y no siempre prevalece” (p. 19), puesto que no siempre la literatura logrará su cometido, ni podrá generar en los lectores la conexión entre sí mismos y los acontecimientos de la obra, lo cual es necesario para el desarrollo de la empatía, pues, como expuso Larrosa (1996), “la imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma” (p. 17). También Manguel (1996) explica las implicaciones de esta conexión entre literatura y vida real, y lo que conlleva reconocerse o identificarse con los acontecimientos que se leen.

Los libros me proporcionaron mis primeras experiencias. Cuando, más tarde en la vida, me tropecé con acontecimientos o personajes similares a algo que había leído, por lo general tenía la sensación ligeramente sorprendente, pero decepcionante, de *déjà vu*, porque imaginaba que lo que estaba ocurriendo en ese momento ya lo había vivido en palabras, ya tenía nombre. (p. 22)

Por su parte, esta capacidad de involucrarse con las narraciones literarias, los acontecimientos y los personajes que se presentan está relacionada con el hecho de que la

literatura muestra la complejidad humana, los sentimientos y las reacciones de manera que pueden ser apreciadas y examinadas minuciosamente. Murdoch (1970) lo expresa de la siguiente manera:

El buen arte (se refiere a la literatura) nos muestra lo difícil que es ser objetivo, mostrándonos lo distinto que el mundo parece bajo una visión objetiva. Somos obsequiados con una imagen veraz de la condición humana en una forma que puede ser contemplada fijamente; y en realidad este es el único contexto en el que muchos de nosotros somos capaces de contemplarla. (p. 89)

Petit (2001) subraya la fuerte carga social que tiene la literatura como herramienta de transformación no solo fomentando el desarrollo del pensamiento crítico en los lectores, sino modificando la manera en que los lectores ven el mundo, influenciando su valores y generando en ellos un mayor sentido de ciudadanía y responsabilidad social. “Leer no nos separa del mundo. Nos introduce en él de manera diferente. Lo más íntimo tiene que ver con lo más universal, y eso modifica la relación con los otros” (p. 57). De esta manera, es evidente el papel transformador que tiene la literatura, pero la autora también sustenta el concepto de *imaginación literaria* desde ese espacio de lectura juiciosa y reflexiva que permite comprender mejor los contextos de los demás a través de los personajes. Petit argumenta que a través de las lecturas deja de existir la “pelea” entre el “ellos” y el “nosotros” (mi pueblo contra el tuyo, mi raya contra la tuya, mi cultura contra la tuya), debido a que se elabora una “identidad plural, más flexible, más lábil, abierta al juego y al cambio” (p. 57), por medio de la lectura compartida, que permite la construcción de un “espacio público” donde los participantes no solo intercambian ideas sobre los textos, sino también sobre sus propias realidades sociales y políticas. En este proceso, la literatura adquiere una dimensión política y emancipadora.

Al leer se tiene la posibilidad de explorar, examinar e imaginar dilemas morales, además de analizar las consecuencias de diferentes elecciones o soluciones para estos dilemas y las emociones que atraviesan las personas en diversas situaciones.

Así, la imaginación literaria es la capacidad de la literatura para expandir la comprensión moral y emocional del mundo que tienen los lectores, ya que al leer tienen la posibilidad de explorar, examinar e imaginar dilemas morales, además de analizar las consecuencias de diferentes elecciones o soluciones para estos dilemas y las emociones que atraviesan las personas en diversas situaciones. Además, Nussbaum (1995) sostiene que la imaginación narrativa puede servir como una herramienta pedagógica para fomentar la alfabetización cultural e histórica, ayudando a los estudiantes a comprender dinámicas complejas en contextos desconocidos y conocidos mediante la empatía.

1.4 Formación ciudadana

La formación ciudadana es un proceso educativo fundamental que busca desarrollar en los individuos las capacidades necesarias para la convivencia, la asunción de responsabilidades sociales y la vida democrática. En este sentido, autores como Dewey (1916) insisten en que la finalidad de la educación no es solo transmitir conceptos, sino también contribuir a la construcción del sujeto moral y racional:

La naturaleza ofrece solo los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo voluntario; debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre. (p. 88)

Esta visión destaca que la ciudadanía no es un estado pasivo, sino un diseño que la sociedad construye. Complementando esta postura, Freire (1967) apuntó también a una educación que permita a los estudiantes emanciparse, es decir, ser libres y, en su libertad, elegir aquello que sea mejor para sí mismos y para la sociedad:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”. (p. 85)

Freire (2001) refuerza las posturas anteriores afirmando:

La formación ciudadana requiere de la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos [...] estoy convencido de que la discusión en torno al sueño o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las élites dominantes ni de los líderes de los partidos progresistas. Por el contrario, la participación en los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden limitarse a ser “guiadas” o empujadas hacia el sueño por sus líderes. Si los estudiantes han de desarrollar una conciencia política, deben empezar teniendo muy claro que la enseñanza escolar es un proceso político, no solo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino también porque está

producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse. (p. 53)

Por su parte, Sen (1999) sostiene que la ética y la empatía son componentes esenciales para entender y promover el desarrollo humano en su sentido más amplio, es decir, no solo centrándose en los ingresos económicos, sino también en que las personas puedan llevar una vida que consideren valiosa y en armonía con los demás.

Los valores y las costumbres sociales vigentes también afectan a la presencia o a la ausencia de corrupción [...] En el ejercicio de la libertad influyen los valores, pero en los valores influyen, a su vez, los debates públicos y las interrelaciones sociales. (p. 26)

Para Nussbaum (2010), la formación ciudadana es la “capacidad de ver a los otros como seres humanos y no como meros objetos [...] e imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (pp. 25-26). Además, fundamenta que la educación desde el punto de vista de la ciudadanía no ocurre únicamente en las instituciones educativas, sino que debe ser nutrida por la familia, iniciar desde el hogar, pues la educación no solo forma para lo laboral, sino también para la sociedad y darle sentido a nuestra existencia. Para la autora, la formación ciudadana permite construir una sociedad más justa y democrática con base en la empatía, el pensamiento crítico, el diálogo y la comprensión de la diversidad tanto desde la escuela como desde el hogar. En este sentido, la escuela es un espacio político donde se produce y disputa el significado mismo de la ciudadanía. No se trata solo de enseñar lo que es ser ciudadano, sino de vivir la ciudadanía desde el respeto por las diferencias y la participación en las decisiones que lo afecta.

En el contexto educativo colombiano, la formación ciudadana está consolidada como una competencia transversal del currículo.

Los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MinEducación, 1998) plantean que el área de lengua castellana y, en particular, la literatura pueden ayudar a los estudiantes en la comprensión y reflexión sobre su realidad, llevándolos a analizarla, expresar sus ideas y participar en la construcción de sentido social. Esta visión se reafirma en los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (MinEducación, 2004), los cuales establecen que deben promoverse las habilidades para la convivencia, la participación democrática y la valoración de la diversidad desde la educación básica primaria. Por tanto, la formación ciudadana no está limitada a una sola asignatura específica, sino que

debe abarcar las prácticas escolares en todos los niveles y las materias.

Además, en el campo de la infancia, se ha consolidado una corriente que reconoce a los niños como ciudadanos plenos en ejercicio, no en formación. Autores como Lundy (2007) y Lansdown (2005) enfatizan el derecho que tienen a ser escuchados y a influir en su entorno participando activamente. Estos enfoques exhiben el aula como un espacio de ciudadanía activa donde los estudiantes no solo aprenden sobre la democracia, sino que la practican cotidianamente, dialogando, tomando decisiones y pactando acuerdos colectivos.

2. Metodología

Este artículo se fundamenta en el enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma fenomenológico. Tal enfoque posibilita la exploración y comprensión de la experiencia subjetiva de los participantes con respecto al papel de la imaginación literaria en la formación ciudadana de los estudiantes de 5.º grado en tres instituciones educativas de Medellín (Colombia).

El diseño fenomenológico adoptado tiene como fin comprender las formas en que los docentes ven la literatura como herramienta de formación en el aula y los significados que le atribuyen, individual y colectivamente, a las posibilidades formativas de los textos literarios en el aula, en atención a que las investigaciones de carácter cualitativo consideran los puntos de vista de los participantes, sus experiencias, opiniones, pensamientos y percepciones del contexto estudiado (Taylor y Bogdan, 1992), para responder a las preguntas “¿Por qué?” y “¿Para qué?” desde una perspectiva holística, en la que se considera a las personas como un todo y todas sus percepciones son valiosas, incluidas las del investigador, que, si bien se aparta de ellas, las toma como punto de referencia cuando

son relevantes para la investigación (Balcázar Nava et al., 2013).

Al respecto, el paradigma fenomenológico es importante para la investigación porque permite comprender la manera en que los docentes experimentan la literatura y las percepciones que tienen sobre esta como herramienta de formación ciudadana a partir de la construcción de empatía y el reconocimiento de sí mismo en la literatura. Además, posibilita un acercamiento al concepto de *imaginación literaria* desde una contextualización específica en la que este fenómeno puede ser descrito y analizado a partir de entrevistas con los sujetos de investigación y las interpretaciones de estos frente al fenómeno.

En este caso, el fenómeno de estudio es la “imaginación literaria”, tal como se entiende en la teoría de Nussbaum (1995) y su papel en la formación ciudadana. Se trata de explorar cómo la literatura puede influir en el desarrollo de habilidades cívicas y de empatía desde el punto de vista del reconocimiento del yo y del otro a partir de textos literarios. Lo anterior desde la recolección de datos por medio de entrevistas a docentes y estudiantes

de 5.º grado de primaria, que nos permitan comprender sus perspectivas ante las posibilidades que ofrece la literatura para la formación ciudadana y las experiencias de los estudiantes frente a la literatura y sus posibilidades formativas.

Como instrumento de recolección de la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de Lengua Castellana que hacen parte de tres instituciones educativas de Medellín (Colombia). Estos docentes fueron seleccionados por su experiencia en la enseñanza de la literatura en la educación primaria y su interés en la formación o el desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas de la ciudad.

Estas entrevistas permitieron explorar las experiencias y reflexiones de los docentes sobre el uso de obras literarias como herramienta para fomentar valores, como la empatía, el respeto, la escucha, la tolerancia y la justicia, esenciales en la construcción de la convivencia ciudadana. Las preguntas de la entrevista se diseñaron en atención a los objetivos y conceptos principales de la investigación, buscando sistematizar las experiencias de los docentes de Lengua Castellana en el aula en relación con la literatura.

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo identificando patrones desde los diferentes temas y categorías recurrentes en las respuestas de los docentes. Los datos fueron organizados y analizados considerando los conceptos del marco teórico de la investigación y los valores ciudadanos abordados en los relatos de los profesores entrevistados. Esto permitió reflexionar sobre las experiencias subjetivas de los docentes, reconociendo la diversidad y dinamicidad de sus percepciones sobre la literatura como herramienta formativa en aspectos ciudadanos y de convivencia. Para lograr esto, se utilizó un proceso de codificación abierta que simplificó la identificación de temas y conceptos, permitiendo establecer conexiones entre las respuestas individuales de los participantes y las dimensiones éticas, sociales y pedagógicas subyacentes al fenómeno estudiado.

Cabe aclarar que todos los docentes aceptaron participar en la investigación y fueron informados sobre los objetivos del estudio, el uso de la información y el respeto por la confidencialidad y el anonimato. Las entrevistas fueron codificadas para proteger la identidad de los docentes y se almacenaron de forma segura durante el proceso de análisis.

3. Resultados y discusión

Los testimonios de los docentes revelan que la literatura es importante no solo en la formación de los estudiantes, sino también de los seres humanos como sujetos, ya que tanto en su labor docente como en su vida personal suelen encontrar en la literatura un escape, un lugar donde acudir cuando están en búsqueda de respuestas, cuando están transitando momentos difíciles o, simplemente, cuando quieren divertirse y desestresarse.

En cuanto al impacto que tiene la literatura en la formación de los estudiantes, según los docentes, la literatura en el ámbito educativo

no se limita solo a ser una herramienta para el desarrollo de la lectura, la escritura y las habilidades relacionadas con el campo lingüístico, sino que también es una herramienta para el desarrollo social, emocional, ético y artístico, puesto que la literatura refleja la diversidad del ser humano y permite que, por medio de las historias, las narrativas, los diálogos y acontecimientos, los lectores puedan vivir experiencias culturales, sociales, éticas y artísticas, ampliando su capital cultural y fomentando su capacidad de imaginación.

CMO (2025)¹ afirma, en una de sus respuestas, que “la literatura no solo enriquece el lenguaje y la comprensión lectora, sino que también ofrece un espacio para explorar valores, derechos humanos y cuestiones éticas”, así como propone esta como la razón que posibilita que, a través de las lecturas de obras literarias, los docentes observen cambios en los estudiantes, como la manifestación de simpatía, la seguridad en sí mismos, el incremento de la curiosidad y la participación, la capacidad de pensamiento crítico, el crecimiento de la preocupación por el entorno educativo y la mejora apreciable de sus relaciones interpersonales.

Puede señalarse, entonces, de acuerdo con la perspectiva de los maestros, que la literatura desempeña un papel crucial en la educación no solo como herramienta para el desarrollo de habilidades lingüísticas (ortografía, gramática, fluidez, habilidades orales) y en la comprensión lectora, sino también como medio para fomentar el crecimiento social, emocional, ético y artístico de los estudiantes.

La educación literaria forma lectores competentes, promoviendo la capacidad de análisis y el pensamiento crítico. Además, la literatura refleja y representa las realidades individuales y colectivas, permitiendo que los lectores transiten diversas experiencias culturales y sociales, lo que puede catalizar cambios sociales significativos. La literatura también sirve como un espacio para explorar valores y cuestiones éticas, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. En este sentido, se alinea con la educación emancipadora propuesta por Freire (1967), que busca formar ciudadanos capaces de cuestionar su realidad, comprender las estructuras de poder que los

La literatura refleja y representa las realidades individuales y colectivas, permitiendo que los lectores transiten diversas experiencias culturales y sociales, lo que puede catalizar cambios sociales significativos.

rodean y actuar en favor de su propia liberación. A través de la lectura, los estudiantes no solo interpretan el mundo, sino que, como señala Freire, aprenden a “leer la palabra y el mundo”, convirtiéndose en sujetos activos de su transformación.

Frente a la categoría de “formación ciudadana”, los docentes recalcan que la literatura ofrece un espacio para explorar valores, derechos humanos, problemas sociales y cuestiones éticas y ciudadanas que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico frente a temas de justicia y equidad, puesto que los libros forman y transforman: un ser humano que lee es un ser humano que es capaz de reflexionar sobre los comportamientos sociales propios y ajenos, y capaz de pensar de manera crítica sobre su propio entorno.

Este reconocimiento del otro, mencionado reiteradamente por los docentes, puede comprenderse a la luz de la noción de *imaginación literaria* de Nussbaum (1995), entendida como la capacidad de involucrarse emocionalmente con vidas distintas de la propia. Según la autora, este tipo de imaginación permite desarrollar una sensibilidad ética profunda, clave para la formación de una ciudadanía comprometida con la justicia social.

¹ Se utilizará una codificación para respetar el anonimato de los participantes de las entrevistas: iniciales de la institución educativa y su respectivo año.

De acuerdo con la postura de los docentes, las obras deben permitir que los estudiantes conozcan las situaciones que ocurren en determinados contextos y se pregunten a sí mismos y a los otros ¿cómo podemos transformar esas lógicas en las que se han construido esos contextos para que se den espacios de relaciones mucho más armónicas y para que, en lugar de repetir las acciones e interacciones que han llevado al contexto a esa situación, busquen soluciones efectivas para trabajar y mejorar la convivencia?

Esto se relaciona directamente con la perspectiva de Freire (1967), quien plantea que una educación verdaderamente emancipadora debe preparar al estudiante no solo para interpretar la realidad, sino también para transformarla mediante el diálogo, la acción reflexiva y el compromiso ético. La lectura crítica de textos literarios, en cuanto “lectura del mundo”, se convierte en una herramienta para problematizar la experiencia y proponer alternativas.

Esta capacidad de pensamiento crítico se desarrolla a partir de la lectura porque los estudiantes sienten simpatía por las situaciones en las que el personaje de la obra literaria se ve inmerso; pero es importante,

para que puedan llegar a estas reflexiones, que el docente los guíe con preguntas clave que permitan que se cuestionen, puesto que, como lo indica IESFDA (2025):

Todas las obras tienen un potencial maravilloso de enseñanza siempre y cuando como docentes nos tomemos el trabajo de leer la obra, digerirla y enfocarla a lo que nosotros queremos que nuestros estudiantes aprendan o reflexionen, teniendo en cuenta que el proceso de lectura es en extremo personal y cada uno saca sus propias reflexiones.

Esa función mediadora del docente se relaciona con lo que Petit (2001) llama lectura como práctica social compartida, en la que el maestro cumple un papel de facilitador del sentido. No se trata solo de ofrecer textos, sino de abrir espacios para que los estudiantes dialoguen con ellos, confronten sus ideas y construyan significados vinculados a sus contextos sociales y afectivos.

Además, la perspectiva de los docentes de un proceso de lectura personal se alinea con la propuesta de Jakobson (1987), en la que el acto de leer se traduce en una experiencia estética única para cada quien. Lo anterior conlleva implicaciones en las respuestas que tiene el lector a la obra y las transformaciones de su ser a las que da lugar tras la lectura, lo cual puede verse reflejado también en lo que Larrosa (1996) llama “experiencia de la lectura”.

Las preguntas son la clave, según la perspectiva de los docentes, y estas preguntas orientadoras pueden diseñarse desde cinco preguntas generales que se contextualizan a partir de la obra literaria que se esté leyendo en el aula. Las preguntas generales son “¿Qué pasó?”, “¿Por qué pasó?”, “¿Crees que está bien o mal?”, “¿Cómo puede solucionarse?”, “¿Cuál puede ser una alternativa?”. Estas preguntas permiten que los estudiantes reflexionen sobre sus comprensiones de la obra y fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, ya



que los lleva a buscar soluciones para los problemas de la obra a partir de la empatía y la comprensión del contexto, pues la idea no es que se juzgue a un personaje que actúa de cierta forma, sino que se vaya más allá para entender el porqué de su accionar y las múltiples opciones que tiene ese personaje para enmendar sus acciones.

Desde una perspectiva fenomenológica, la literatura se presenta por parte de los docentes como una herramienta fundamental en la formación ciudadana, pues permite a los estudiantes explorar valores, derechos humanos y cuestiones éticas que fomentan el pensamiento crítico sobre justicia y equidad. A través de la experiencia subjetiva de los docentes, se observa cómo la lectura no solo invita a la reflexión sobre comportamientos sociales propios y ajenos, sino que también propicia una transformación en la manera en que los estudiantes interactúan con su entorno. Esta experiencia es profundamente individual, puesto que cada estudiante interpreta la obra literaria desde sus propios prejuicios ideológicos, políticos, sociales y culturales, los cuales están en constante evolución.

Así, desde el enfoque fenomenológico, se comprende que la literatura no tiene un significado fijo, sino que su impacto se configura dinámicamente a partir de la relación única que cada lector establece con el texto en su contexto cambiante. El potencial educativo de las obras literarias se maximiza cuando los docentes se involucran activamente en la interpretación y aplicación de los temas tratados, respetando la naturaleza personal o individual de la experiencia de lectura.

Cuando un estudiante lee, no solo se enfoca en lo que el texto dice, sino que lo lee a través de su propia experiencia. A través de los cuentos y las historias, los estudiantes identifican personajes que enfrentan desafíos parecidos a los que ellos mismos enfrentan, haciendo que exploren y comprendan mejor esas experiencias y las emociones que sienten

al experimentar aquellas situaciones. De esta manera, comparan sus propias vivencias con las experiencias de los personajes y, al identificarse, dejan de sentirse solos y comprenden que hay otros en la sociedad que viven situaciones similares y sienten cosas parecidas a lo que viven, generando un reconocimiento del otro y de sí mismos en la sociedad.

Esta experiencia de lectura, guiada también por el acompañamiento y las preguntas del docente, permite que los niños y niñas reflexionen sobre la importancia de la amistad, lo que está bien y lo que no, si un fin justifica los medios, y otras cuestiones éticas o comportamentales, permitiéndoles hacer relaciones con las lecturas cuando se enfrentan a problemas en la vida cotidiana, ajustando las reacciones o formas de actuar de los personajes ante situaciones similares o proponiendo otras soluciones a partir de aprendizajes que les han dejado las lecturas previas.

Y esto no solo aplica a las experiencias personales de los estudiantes, sino también a las formas en las que observan y reaccionan ante las situaciones a las que se enfrentan sus compañeros, maestros o familiares, puesto que mediante la empatía se acercan a las situaciones y son más propensos a intervenir, mostrar apoyo o dialogar en búsqueda de soluciones en conjunto.

IEEOH (2025) puntualiza: “Al leer que un personaje transita situaciones que quizás sentían muy suyas, entienden que no están solos en el mundo y eso hace que reconozcan a los demás y se reconozcan a sí mismos”. Esta afirmación refuerza la perspectiva de Nussbaum (2010) sobre la formación ciudadana como un proceso que cultiva la empatía y la capacidad de reconocer al otro como un ser humano con experiencias propias. Cuando los lectores se ven reflejados en las vivencias de los personajes literarios, no solo encuentran consuelo en la idea de que no están solos, sino que también desarrollan una sensibilidad

hacia las realidades ajenas. Así, la literatura se convierte en un medio para fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el diálogo, valores fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Entre las obras que los docentes proponen para el desarrollo de la imaginación literaria, se encuentran, como punto en común, la saga *Harry Potter*, ya que, quizás, no haciendo uso de toda la saga debido a su extensión, pero sí de algunos fragmentos, puede trabajarse la amistad, la familia, la importancia del conocimiento, el bien y el mal, los medios para llegar a un resultado y, en especial, el reconocimiento de las relaciones interpersonales como punto principal del éxito.

Otras obras propuestas son *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry, por su abordaje de temas como la amistad, la soledad, la búsqueda de sentido y la diversidad de perspectivas; *Matilda* de Roald Dahl, por la manera creativa que tiene de invitar a los lectores a imaginar posibilidades más allá de su entorno inmediato; *Natacha* de Luis Pescetti, porque permite fácilmente que los niños y niñas se identifiquen con el personaje y las vivencia que tiene durante la obra, además de enfatizar las relaciones amistosas, familiares y escolares que los estudiantes viven desde una perspectiva realista y cómica. Asimismo, algunos otros textos con énfasis similares, como *Querido hijo, estás despedido* de Jordi Sierra i Fabra; *Juan, Julia y Jericó* de Christine Nöstlinge; *Extraño, muy extraño* de Manuel L. Alonso, y *Cupido es un murciélago* de María Fernanda Heredia. Obras que trabajan, desde un lenguaje simple, fácil de comprender y relativamente poco denso para los estudiantes de 5.º grado, temas importantes y profundos.

Siguiendo la línea de las obras recomendadas, el docente IESFDA (2025) mencionó también algunos textos como *Rebelión en la granja* de George Orwell, *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne y *La telaraña de Carlota*

de E. B. White como referencias para trabajar el concepto propuesto por Nussbaum (1995), recalcando que, aunque son obras literarias que tocan temas sensibles e, incluso, un poco crudos, si se saben trabajar, pueden llevar a los estudiantes a desarrollar un sentimiento de empatía a partir de la consciencia social y del reconocimiento de su papel y el de los otros en la sociedad en la que están inmersos.

Las experiencias de cada docente son diferentes; por esa razón, la perspectiva que tienen los maestros de un fenómeno es también siempre diferente y subjetiva. Pero un punto interesante es que la mayoría de los textos percibidos por los docentes como efectivos para formar en ciudadanía tienen como enfoque las relaciones interpersonales, en especial, la amistad. Este tema es el punto de partida para todos los acontecimientos relevantes de la obra. Por ejemplo, Harry Potter logra sobreponerse a las adversidades que se le presentan y vencer el mal gracias a la ayuda de sus amigos Ron y Hermione; en Matilda, la protagonista encuentra en los libros y en la maestra Miel una amistad verdadera que la ayuda a sobrellevar la soledad familiar que la envuelve; en Natacha, varias de las narraciones giran en torno a la amistad de Natacha con su amiga Paty y las ocurrencias que viven juntas tanto en la escuela como en contextos ajenos a ella.



4. Conclusiones

La literatura como herramienta formadora no solo contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también fomenta valores esenciales para la convivencia en sociedad, como la empatía, el pensamiento crítico y el reconocimiento del otro. Este papel transformador se acerca al concepto de *imaginación literaria* que resalta la capacidad de las obras literarias para expandir la comprensión moral y emocional de los lectores, puesto que la literatura potencia en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre problemas sociales, imaginar soluciones creativas y comprender perspectivas diferentes.

A través de las obras literarias como herramienta pedagógica es posible evidenciar cambios significativos en los estudiantes de 5.º grado, como una mayor sensibilidad hacia los problemas sociales y una disposición a dialogar y colaborar, a partir de la consciencia del yo y del otro, para lo cual se identificaron prácticas pedagógicas clave que maximizan el papel de la literatura en la formación ciudadana. Entre ellas, destacan el uso de preguntas orientadoras, como “¿Qué pasó?”, “¿Por qué pasó?”, “¿Cómo se puede solucionar?”, “¿Qué posibles soluciones propones?”, que promueven en los niños y niñas la reflexión crítica y el pensamiento autónomo. Estas preguntas, combinadas con un acompañamiento docente activo, fomentan un entorno de aprendizaje donde los estudiantes pueden relacionar las experiencias de los personajes literarios con sus propias vivencias y contextos.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, se reconoce que la literatura puede ser un eje transversal en el currículo escolar, para abordar, desde cualquier área del conocimiento, temas, como la justicia, la diversidad y los derechos humanos. Al proporcionar ejemplos concretos de obras literarias como

Harry Potter, *Matilda* y *El principito*, se establece que las obras literarias facilitan que los estudiantes se identifiquen o identifiquen a sus compañeros o personas cercanas con los personajes y las situaciones narradas, y así promover un reconocimiento del otro y un sentido de responsabilidad individual y colectiva. Asimismo, obras que abordan temas más complejos y fuertes como *Rebelión en la granja* y *El niño con el pijama de rayas* no deben ser descartadas como herramientas formadoras, en especial, en ciudadanía, puesto que, aunque debe serse más cuidadoso al abordarlas en el aula, estas ofrecen una visión del mundo cercana a lo que los estudiantes pueden vivir en sus contextos, por lo que su potencial formador es alto.

Los hallazgos de este estudio se articulan con teorías contemporáneas que conciben la formación ciudadana como una práctica activa, situada y crítica, en la que el estudiante es un sujeto moral y político en proceso de construcción. Autores como Freire (1967), Nussbaum (2010) y Petit (2001) coinciden en que la literatura puede ser una vía potente para activar esa construcción subjetiva, emocional y ética del ciudadano en contextos escolares.

Por otro lado, es necesario advertir que la experiencia de lectura es profundamente subjetiva y única para cada ser humano. Esto refuerza la necesidad de que los docentes adapten las obras literarias y las estrategias de enseñanza a las características y los contextos específicos de sus grupos y de sus estudiantes como individuos, y así llegar a ellos de manera que la experiencia de lectura sea transformadora. Como proyección futura, se sugiere continuar investigando sobre la relación entre literatura y ciudadanía en edades tempranas, incorporando también la voz de los estudiantes y no solo de los docentes. Asimismo, sería valioso explorar el uso de

géneros narrativos no tradicionales, como el cómic, la novela gráfica o la literatura digital, en cuanto espacios de formación crítica, ética y ciudadana.

Finalmente, se subraya la importancia de la literatura como una herramienta esencial para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida, por lo que es crucial fomentar

la formación continua de los docentes en el uso de la literatura como recurso pedagógico, para garantizar que puedan guiar a los estudiantes en un proceso reflexivo y transformador. De esta manera, se contribuirá no solo al enriquecimiento de la experiencia educativa, sino también a la construcción de una sociedad más justa, empática y democrática.

Financiación

Esta investigación no cuenta con financiación externa.

Agradecimientos

A la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) por su constante apoyo a los procesos investigativos de los estudiantes.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene conflicto de intereses.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Manuela López Chaverra), análisis de datos Manuela López

Chaverra), metodología (Manuela López Chaverra) y revisión del manuscrito (Manuela López Chaverra). La autora ha leído y aprobado la versión presentada.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, la autora ha utilizado ChatGPT para la organización estilística de las conclusiones. Tras utilizar esta herramienta/servicio, la autora revisó y editó el contenido según las necesidades y se responsabiliza plenamente del contenido del artículo.

Referencias

- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M. y Moy-sén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://docenciaiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Seuil.
- Barthes, R. (2002). *Œuvres complètes* (vol. 5). Seuil.
- Calvino, I. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and attachment*. The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

- Iser, W. (1976). *El acto de leer: Una teoría de la respuesta estética*. Taurus.
- Jakobson, R. (1987). *El lenguaje en la literatura*. Harvard University Press.
- Langer, J. A. (1991). *Literary understanding and literature instruction*. University of New York.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Unicef Innocenti Research Centre. <https://digitallibrary.un.org/record/556609/files/evolving-eng.pdf>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Manguel, A. (1996). *Una historia de la lectura*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía... Estándares básicos de competencias ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Moreno Mosquera, S. (2024). El cubo mágico: Fomento de la imaginación y la narrativa literaria. *Revista Textos*, 28, 25-28. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11857/textos%2028%20articulo%202.pdf?sequence=1>
- Murdoch, I. (1970). *La soberanía del bien*. Caparrós.
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Piglia, R. (1998). *Crítica y ficción*. Lectuladia.
- Pino Posada, J. P., Lara Viana, M. y Montoya Vélez, L. F. (2024). *Escritura creativa e imaginación narrativa*. Universidad Eafit. <https://repository.eafit.edu.co/items/7fa020f6-5600-469f-86c4-e12cfb712277>
- Rangel Guerra, A. (1993). *Las ideas literarias de Alfonso Reyes*. El Colegio de México. https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/book/74302/pdf
- Real Academia Española. (2014). Literatura. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://www.rae.es/drae2001/literatura>
- Reyes, A. (1940). *Apolo o de la literatura*. Sur.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sibilia, P. (2022). *Desafíos de la "digitalización de la vida" para los proyectos culturales*. Ministerio de Cultura Argentina. https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/Digitalizacion_de_la_vida_-_Paula_Sibilia_rktMSV3.pdf
- Steiner, G. (1975). *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

✉ Víctor Adolfo Cárdenas Pérez¹
<https://orcid.org/0009-0001-2027-0257>

✉ Yusimí Guerra Veliz²
<https://orcid.org/0000-0002-1711-5686>

✉ Alejandra Jacqueline Cáceres Aguilar^{3*}
<https://orcid.org/0009-0007-8362-5215>

¹ Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Facultad de Ciencias
Básicas, San Pedro Sula, Honduras;
Orcid: 0009-0001-2027-0257; victor.
cardenas@upnfm.edu.hn

² Universidad Central Marta Abreu de las
Villas, Facultad de Matemática, Física y
Computación, Villa Clara, Cuba; Orcid:
0000-0002-1711-5686; yusimig@uclv.cu

³ Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Facultad de Ciencias
Básicas, Tegucigalpa, Honduras; Orcid:
0009-0007-8362-5215; aj.caceres@
upnfm.edu.hn

Autor de correspondencia:
Víctor Adolfo Cárdenas Pérez,
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Facultad de Ciencias
Básicas; Orcid: 0009-0001-2027-0257;
Col. El Periodista frente a Fundación
Mothivo, San Pedro Sula, Cortés,
Honduras; victor.cardenas@upnfm.edu.
hn

Para citar este artículo:
Cárdenas Pérez, V. A., Guerra Veliz, Y. y
Cáceres Aguilar, A. J. (2025). Enseñanza
y aprendizaje de la matemática en
la universidad: Un análisis desde la
perspectiva docente. *Papeles*, 17(34),
e2159

Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la universidad: un análisis desde la perspectiva docente

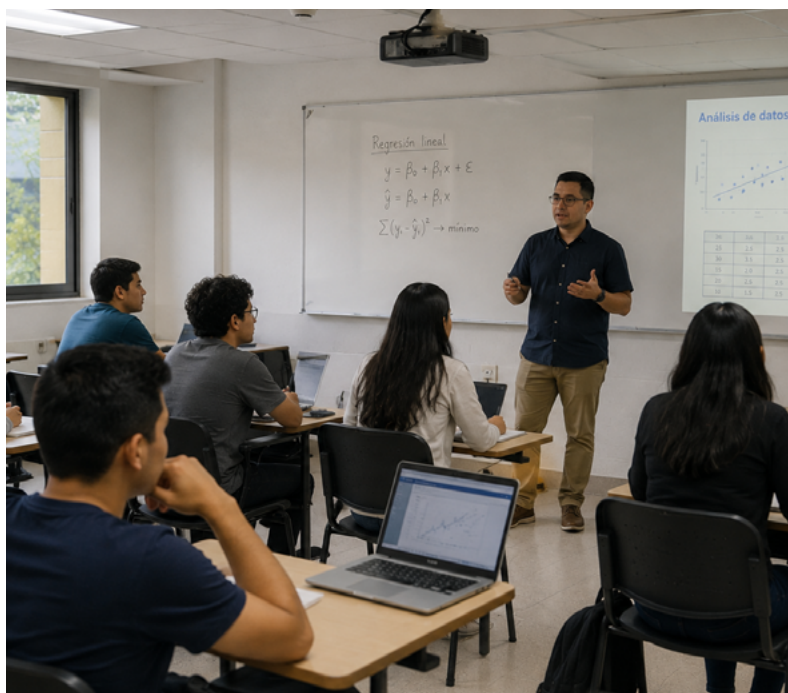
Teaching and Learning of Mathematics at University: An Analysis from the Teaching Perspective

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2159>

Recibido: 4 de junio de 2025

Aprobado: 9 de septiembre de 2025

Publicado: 24 de septiembre de 2025



Resumen

Introducción: este artículo analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio pedagógico de Matemática en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), con el objetivo de identificar las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes, las dificultades encontradas en el proceso educativo, la enseñanza del bloque de estadística y el conocimiento sobre el enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP). **Metodología:** la investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y con diseño fenomenológico. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 17 docentes de las distintas sedes de la UPNFM que han impartido el curso de Matemática en carreras de humanidades. **Resultados y discusión:** los hallazgos revelan que las estrategias más utilizadas incluyen el uso de la tecnología, la resolución de problemas y el trabajo en equipo; no obstante, la actitud y motivación de los estudiantes, así como sus conocimientos previos deficientes, representan las principales dificultades. En el bloque de estadística, se identificó escaso tiempo para su desarrollo, siendo las estrategias más aplicadas la contextualización práctica y el uso de *softwares* como GeoGebra. Además, aunque muchos de los docentes conocen el ABP, solo una parte lo ha implementado, destacando los beneficios, como el aprendizaje significativo. **Conclusiones:** es necesario fortalecer el proceso educativo en este tipo de espacios pedagógicos mediante estrategias innovadoras que promuevan la participación, la motivación y la comprensión profunda de la matemática, atendiendo a las particularidades del contexto universitario.

Palabras clave

Dificultades de aprendizaje; educación superior; estadística; matemática; métodos de enseñanza

Abstract

Introduction: This article analyzes the teaching and learning process within the Mathematics course at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, aiming to identify the methodological strategies applied by teachers, the challenges faced in the educational process, the teaching of the statistics block, and the knowledge of the Project-Based Learning (PBL) approach. **Methodology:** The research followed a qualitative approach, exploratory in nature, and phenomenological in design. Semi-structured interviews were conducted with 17 teachers from different UPNFM campuses who have taught the Mathematics course in humanities-related degree programs. **Results and Discussion:** Findings show that the most commonly used strategies include technology integration, problem-solving, and teamwork. However, student motivation and attitudes, along with weak prior knowledge, represent the main difficulties. In the statistics block, insufficient time was identified as a major issue, with practical contextualization and

Keywords

Learning difficulties; higher education; statistics; mathematics; teaching method

the use of software like GeoGebra being the most applied strategies. Although many teachers are aware of project based learning, only a few have implemented it, highlighting benefits such as meaningful learning. **Conclusions:** It is necessary to strengthen the educational process in these pedagogical spaces through innovative strategies that promote participation, motivation, and deep understanding of mathematics, taking into account the particularities of the university context.

1. Introducción

En la actualidad, uno de los problemas de interés en la investigación educativa es la enseñanza de la matemática, ya que su importancia no solo se centra en el ámbito académico, sino también en su aplicación en la vida cotidiana, lo cual ayuda a mejorar o potenciar los métodos y enfoques educativos actuales. En concordancia con Díez-Palomar y Molina (2010), “la matemática como objeto de enseñanza también ha dado grandes cambios en las últimas décadas a raíz de las reformas que han modificado el cómo enseñar la matemática” (p. 64). Para esto, es pertinente indagar cuáles son las estrategias de enseñanza de aprendizaje y cuáles son las dificultades de enseñanza que tienen los estudiantes en este campo.

Existen varias estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre las cuales esta investigación se centró en analizar las estrategias metodológicas utilizadas en la clase de Matemática a nivel universitario. Según Valdez Márquez et al. (2024):

Las estrategias metodológicas son procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Estas estrategias pueden incluir desde la organización y secuenciación de los contenidos hasta la utilización de recursos didácticos específicos y la aplicación de técnicas de evaluación formativas. (p. 5217).

También estas estrategias son conocidas porque se basan en teorías del aprendizaje y en la evidencia empírica sobre la efectividad de diferentes enfoques pedagógicos, que incluyen los métodos y recursos que el docente emplea para facilitar el aprendizaje en el curso en general.

Según Valdez Márquez et al. (2024), existen varios tipos de estrategias metodológicas, algunas de las mencionadas en su trabajo de investigación son:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje cooperativo
- Tecnología educativa
- Aprendizaje basado en juegos (ABJ)
- Recursos visuales

Estas coinciden con algunas de las propuestas por Herrera Sánchez et al. (2016), quienes tienen como primera opción el ABP. Es pertinente enfatizar que el objetivo que tenemos como docentes con el uso de estrategias es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las utilizamos como un recurso didáctico en el aula de clases que permite una mejor comprensión en los cursos de Matemática, en todos los niveles, incluso, el superior. Asimismo, nos interesa saber cuáles son las dificultades que los estudiantes presentan en este proceso.

1.1 Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática

Las dificultades de aprendizaje en matemática son un tema pertinente en el ámbito educativo, ya que afectan a bastantes estudiantes en todos los niveles. Estas dificultades no solo se enfocan en la comprensión de conceptos matemáticos, resolver problemas o realizar operaciones básicas, sino también en dificultades actitudinales, ya que varios de los estudiantes, al estar en clase de Matemática, sienten frustración, lo cual se da a nivel básico, medio y superior.

En el nivel superior, las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en Matemática General o Básica suelen presentarse en el nivel conceptual, procedimental y actitudinal. De acuerdo con Soto Quiroz y Yogui Takaesu (2020), las dificultades en el nivel conceptual se presentan en aprender tópicos específicos, como tamaño de muestra, variaciones porcentuales, variables, entre otros; también mencionan que, en el nivel procedimental, algunos estudiantes no comprenden el enunciado matemático, esto lo presentan con regularidad, puesto que no relacionan información anterior y posterior, no identifican el requerimiento del problema; y en el nivel actitudinal, suelen presentar dificultades, porque poseen una barrera con la matemática que les produce desmotivación y desinterés, o, en la mayoría de los casos, pensamientos de no tener la capacidad conceptual.

Estos autores descubrieron seis dificultades:

Dificultad en la comprensión lectora de los problemas matemáticos, 2) dificultad en comprender contenidos matemáticos básicos, 3) dificultad con la asistencia a clases, 4) dificultad en el interés y motivación por el curso, 5) dificultad en repasar los temas matemáticos, 6) dificultad en la asistencia a tutoría y talleres de reforzamiento. (p. 16)

Las dificultades en el aprendizaje de la matemática pueden mejorarse con la adaptación de estrategias de enseñanza y la utilización de recursos educativos adecuados, para que los estudiantes puedan superar sus dificultades y desarrollar una comprensión sobre los conceptos matemáticos.

1.2 Enseñanza y aprendizaje de la estadística

La enseñanza y el aprendizaje de la estadística es una tarea necesaria que debe desarrollarse en los diferentes niveles educativos de un país, ya que proporciona las herramientas fundamentales para la interpretación de datos y la toma de decisiones a partir de ellas. Flores Canto et al. (2024) indican que “el desarrollo tecnológico y la globalización generan la necesidad de interpretar la diferente información disponible; esta dinámica exige que todo individuo requiera, en alguna medida, de alfabetizarse estadísticamente” (p. 106). No obstante, muchos estudiantes han venido enfrentando dificultades en su aprendizaje debido a diferentes circunstancias que afectan el sistema educativo. Una de las razones se debe a la naturaleza de esta rama de la matemática que involucra el razonamiento abstracto mediante el uso de los diferentes conceptos y fórmulas estadísticas a través de la aplicación práctica que toma como referencia contextos reales.

En la enseñanza de la estadística, se plantea como uno de los retos lograr que los estudiantes logren apropiarse de los conceptos y de comprender el significado de los datos que se están analizando, así como de los métodos que deben aplicarse para extraer la información necesaria. Ortiz Aguilar et al. (2021) sostienen que “la estadística como asignatura integradora constituye una de las bases esenciales en la preparación académica e investigativa del estudiante universitario, al ofrecer herramientas que optimizan la producción y los servicios” (p. 317).

1.3 Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la estadística

Como señalan Ramos Vargas (2019), “los cursos de estadística, en cualquier carrera universitaria, deben planificarse apuntando a desarrollar el pensamiento estadístico en sus estudiantes” (p. 78). Por ello, una de las principales estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de la estadística es la implementación de problemas reales relacionados con el contexto sociocultural del país o de la región donde vive el estudiante, que facilitan significativamente la motivación y la comprensión de los contenidos.

De igual forma, algunos autores proponen implementar otras metodologías que vuelvan el aula de clases un entorno más interactivo y permitan al alumno involucrarse en su aprendizaje mediante actividades, como proyectos que fomenten la aplicación del conocimiento en situaciones concretas.

Por otra parte, en la actualidad, existen muchos *softwares* matemáticos que pueden ayudar a los estudiantes a realizar los cálculos, explorar los datos de una forma más interactiva y visualizar tendencias de forma más intuitiva. Por tanto, entre algunas estrategias identificadas mediante la revisión de literatura, pueden enlistarse:

- Enfoque basado en resolución de problemas
- Uso de tecnología (SPSS, GeoGebra)
- Aprendizaje colaborativo
- Contextualización de los conceptos
- Enfoque por proyectos
- Gamificación

1.4 Aprendizaje basado en proyectos y su implementación en cursos de matemática

El ABP es una estrategia metodológica que promueve un rol activo por parte del estudiante, de modo que este es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se basa en la realización de proyectos con base en contextos reales que requieren la aplicación de los conocimientos matemáticos estudiados, o bien en clase, o bien de forma independiente. Según Vargas Vargas et al. (2020), el ABP “permite a los docentes orientar el proceso formativo con herramientas innovadoras, a la vez que realza el papel de los estudiantes como sujetos activos en el proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 169). Mediante esta estrategia, los educandos no solo se involucran con la parte teórica de la clase, sino que también los aplican para resolver una situación real que sea de interés para ellos.

Muchos autores describen este enfoque de diferentes formas, algunos coinciden en todos los pasos, mientras otros investigadores establecen únicamente los pasos fundamentales para su implementación. La Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2022) establece las siguientes etapas:

- Planteamiento del proyecto y plan de trabajo
- Implementación
- Presentación
- Evaluación de los resultados

En la actualidad, existen muchos *softwares* matemáticos que pueden ayudar a los estudiantes a realizar los cálculos, explorar los datos de una forma más interactiva y visualizar tendencias de forma más intuitiva.

1.5 Beneficios y dificultades para la implementación del ABP

“La mayoría de los docentes conocen de metodologías activas como aprendizajes basados en proyectos, sin embargo, desconocen la importancia que tienen estas y de cómo las mismas aportarían al proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos en el aula” (Macías-Peñafiel y Arteaga-Pita, 2022, p. 1595). Por esto, se hará una recapitulación de los beneficios que han encontrado algunos investigadores sobre esta metodología. El principal es el aprendizaje autónomo del estudiante, quien se convierte en un actor activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro de los beneficios es que permite la interdisciplinariedad acorde con la naturaleza del proyecto propuesto y el estudio de diferentes disciplinas, así como el desarrollo de las habilidades necesarias para la resolución de problemas. Asimismo, se desarrolla el trabajo colaborativo, la comunicación, la búsqueda de información y el razonamiento analítico.

Dado lo anterior, puede afirmarse que se proporcionan las oportunidades para que los estudiantes experimenten la matemática en un contexto práctico, real y relevante. Por otra parte, es indispensable remarcar que la implementación de esta metodología requiere cambios tanto en la planificación del curso como en el rol del docente, quien se convierte en un facilitador del aprendizaje y brinda las tutorías necesarias para que los estudiantes avancen en el proyecto propuesto. Por ello, implica la necesidad de capacitación y recursos adicionales para garantizar que los proyectos ejecutados sean efectivos y se alineen a los objetivos planteados en el curso.

Por otra parte, entre las dificultades de este enfoque, pueden destacarse los siguientes:

- Implica un mayor uso de tiempo para su ejecución
- Mayor involucramiento del docente

- Participación desproporcionada entre los miembros del equipo

En resumen, muchos estudiantes tienden a no sentir interés hacia la matemática, debido a que, por lo general, las estrategias aplicadas en el aula de clases no se adecúan a su ritmo de aprendizaje. Aunque las causas son diversas, la poca, o nula, conexión entre estas estrategias y las necesidades diferentes de cada estudiante tienden a ser una de las principales causas que dificultan un aprendizaje significativo. Por ello, el enfoque pedagógico desempeña un papel crucial para las motivaciones y el rendimiento académico del estudiante. De acuerdo con Calle-Chacón et al. (2020), como docentes debemos interesarnos por crear un ambiente adecuado en las clases con un enfoque interactivo, con actividades que les generen interés a los estudiantes y que no solo sea por aprobar una clase, sino porque quieran aprender y fortalecer sus conocimientos de matemática en todos los niveles, incluso, el superior.

En la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM), se ofrecen licenciaturas orientadas a la educación, de modo que es la única universidad formadora de docentes de Matemática del sistema educativo hondureño. En la UPNFM, todas las licenciaturas, sin excepción, tienen en su malla curricular el espacio pedagógico de Matemática, el cual está compuesto por cuatro bloques temáticos: aritmética, álgebra y geometría (UPNFM, 2008), con la inclusión de estadística mediante reforma interna UPNFM (2018). Estos contenidos están distribuidos prácticamente de forma similar a como están estructurados los libros de texto de la Secretaría de Educación de Honduras en los grados preuniversitarios.

Dada la naturaleza de las nuevas generaciones estudiantiles, el sistema universitario y la enseñanza de la matemática en el ámbito universitario requieren la implementación de estrategias innovadoras que fomenten

la participación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo en el estudiantado. No obstante, las estrategias que aplican los docentes en este curso pueden variar significativamente, ya que dependen no solo de su libertad de cátedra y sus creencias pedagógicas, sino también de factores institucionales, como las políticas académicas de la universidad, la disponibilidad de recursos tecnológicos y bibliográficos, la formación pedagógica recibida previamente y las condiciones de infraestructura. Asimismo, aspectos sociales y económicos, como la carga laboral docente o las limitaciones presupuestarias de la institución, también influyen en el diseño y la aplicación de estas estrategias. Estos elementos constituyen barreras y condicionantes que deben considerarse para comprender en su totalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Matemática. Por ello, es importante conocer qué estrategias metodológicas se aplican, cuáles pueden ser efectivas, cuáles son las más utilizadas y cuáles son las más actualizadas.

El objetivo general de esta investigación fue analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Matemática en la UPNFM. Para

lograrlo, se establecieron objetivos específicos, como identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que aplican los docentes y las dificultades a las cuales se enfrentan al enseñar Matemática, analizar cómo abordan el proceso de la enseñanza de la estadística, considerando que este bloque aparece al final en la malla curricular del espacio formativo. Asimismo, en atención al auge de varias estrategias didáctica en la actualidad, se buscó identificar cuánto conocen los docentes sobre el ABP, una metodología que ha demostrado ser efectiva, dada la participación activa que involucra al estudiante en la búsqueda y el fortalecimiento de su aprendizaje.

Con este estudio, se busca contribuir a la mejora de la enseñanza de las Matemática y exponer las dificultades a las que se enfrentan los docentes en los cursos de Matemática, con miras a la búsqueda de estrategias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Recordemos que la educación matemática no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, también debe enfocarse en el desarrollo y potenciamiento del pensamiento matemático, y acrecentar las competencias básicas que garanticen a los estudiantes su pleno desenvolvimiento en su futuro profesional.

2. Metodología

Se aplicó un enfoque cualitativo, ya que se “enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 390). Asimismo, este estudio es de tipo y diseño exploratorio y fenomenológico, puesto que busca analizarse, a través de las experiencias docentes, el contexto educativo de este espacio formativo, que suele presentar dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se busca comprender y describir la esencia de una experiencia vivida por un grupo de personas,

en este caso, los docentes que han impartido este curso. Estos autores explican que, para el diseño fenomenológico, “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 548).

2.1 Población y muestra

La población del estudio está conformada por los docentes de Matemática de la UPNFM que han impartido el curso de Matemática para estudiantes de carreras asociadas a las

facultades de Humanidades y de Ciencias de la Educación. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, se seleccionaron a 17 profesores a nivel nacional que han impartido este curso entre 2020 y 2024, y que mostraron interés en participar en las entrevistas. La tabla 1 muestra la distribución de los docentes participantes según sus sedes de trabajo:

Tabla 1. Muestra de la investigación

Sede de la UPNFM	Cantidad
Sede Tegucigalpa (central)	5
Sede San Pedro Sula	4
Sede Nacaome	4
Sede La Ceiba	1
Sede Santa Rosa de Copán	3
Total	17

Fuente: elaboración propia.

2.2 Técnica de recolección de datos y análisis

Para la obtención de los datos, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, que permitió conocer las experiencias y opiniones de los docentes en relación con las estrategias metodológicas aplicadas en el curso de Matemática, las dificultades que han encontrado, el impacto que ha tenido el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), entre otros temas. La entrevista se compuso de preguntas abiertas que exploraron diferentes variables y dimensiones (tabla 2), de esta forma se obtuvo información valiosa y enriquecedora. El guion de la entrevista fue evaluado por tres expertos en el campo de la educación matemática para asegurar su coherencia y pertinencia con base en la tabla de categorías; al final, se realizaron ajustes menores para garantizar la claridad de las preguntas.

Por otra parte, las entrevistas se realizaron de forma presencial y virtual, según la

disponibilidad de los docentes participantes, proceso que se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2024. Las sesiones fueron grabadas bajo el consentimiento de los entrevistados, para posteriormente ser transcritas. Se realizó un proceso de codificación usando ATLAS.ti y se aplicó un enfoque hermenéutico para el análisis de la información, con el fin de identificar todas las categorías que den respuestas a los objetivos planteados.

2.3 Consideraciones éticas

Se respetaron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento para su respectiva participación. Toda la información fue utilizada exclusivamente para fines investigativos y académicos. A efectos del procesamiento de información, a cada participante se le asignó una etiqueta de E1 hasta E17 de forma aleatoria para respetar su anonimato.

2.4 Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra fue no probabilística e intencional, conformada por 17 docentes que impartieron el curso entre 2020 y 2024; por tanto, los hallazgos no pueden generalizarse a toda la población docente de la UPNFM. Otra limitación radica en el enfoque cualitativo de las entrevistas, en el que la información obtenida depende de la disposición y sinceridad de los participantes. Finalmente, no se profundizó en todos los factores institucionales o contextuales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, lo cual abre una línea de investigación futura que pueda permitir ampliar y complementar la comprensión de este fenómeno educativo.

2.5 Tabla de operacionalización de variables

La tabla 2 presenta las dimensiones en las cuales se estarán abordando cada uno de los objetivos planteados para este estudio.

Asimismo, se enlaza con la pregunta realizada para obtener la información.

Tabla 2. Tabla de operacionalización de variables (constructos)

Variable	Dimensión	Preguntas
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	- Estrategias metodológicas (ESA-EM) - Uso de tecnología y recursos (ESA-UT) - Efectividad de las estrategias (ESA-EE)	¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas en el curso de Matemática? ¿Utiliza recursos tecnológicos o didácticos en sus clases? Si es así, ¿cuáles y cómo contribuyen al aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo evalúa la efectividad de sus estrategias desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes?
Dificultades en la enseñanza	- Tipos de dificultades (DE-TD) - Factores limitantes (DE-FL) - Impacto del tiempo en el contenido (DE-IT)	¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta en la enseñanza de la Matemática? ¿Qué factores considera que limitan el logro de los objetivos de aprendizaje en el curso? ¿De qué manera impacta el tiempo disponible en la cobertura de cada uno de los bloques?
Enseñanza de la estadística	- Estrategias específicas (EE-ES) - Dificultades en estadística (EE-DE) - Necesidades adicionales de apoyo (EE-NA)	¿Qué estrategias utiliza específicamente para enseñar el bloque de estadística, considerando que es el último bloque del curso? ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra en la enseñanza de la estadística y cómo las abordan? ¿Qué medidas ha tomado para optimizar el tiempo y asegurar que el bloque de estadística sea cubierto en su totalidad? ¿Qué tipo de apoyo adicional, institucional o externo considera necesario para mejorar la enseñanza de la estadística en este curso?
ABP	- Conocimiento sobre el enfoque (ABP-CE) - Implementación del ABP (ABP-IA) - Beneficios del ABP (ABP-BE) - Dificultades (ABP-D)	¿Conoce sobre el ABP? Si es así, ¿puede explicarnos qué sabe del ABP? ¿Ha implementado el ABP? Si es así, ¿en qué clases lo ha implementado? ¿Qué beneficios proporciona este enfoque en el aprendizaje de nuestros estudiantes? ¿Qué dificultades se presentan para la implementación del ABP?

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la entrevista aplicada a los docentes.

Dimensión: Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la matemática (ESA-EM)

Esta dimensión recoge todas las estrategias metodológicas, técnicas, enfoques u otros utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Matemática la UPNFM. Se procede a identificar las categorías en las cuales se asocian la información obtenida, entre ellas, resolución de problemas aplicados a la vida real, uso de tecnología durante las clases, trabajo en equipo, clases magistrales y empleo de material didáctico. El entrevistado E8 declara que utiliza “resolución de problemas como estrategia principal”, al igual que otros seis colegas, es decir, el 41 % de los participantes manifestaron usar la estrategia de resolución de problemas aplicados. Asimismo, la tabla 3 muestra que el 100 % de los entrevistados señalaron durante la entrevista emplear recursos tecnológicos (dispositivos o aplicaciones matemáticas); por ejemplo, el participante E8 menciona que utiliza “clases magistrales con apoyo visual (PowerPoint) y preguntas orientadoras”. Este dato refleja un cambio importante en las prácticas pedagógicas, probablemente impulsado por la virtualidad durante la pandemia de covid-19, aunque no siempre se traduce en innovación, pues, con frecuencia, se combina con clases magistrales tradicionales. La coexistencia de metodologías activas, como la resolución de problemas (41 %) y el trabajo en equipo (35 %), junto con enfoques expositivos, evidencia una transición pedagógica parcial. Este panorama plantea retos para la formación docente, que requiere no solo competencias técnicas en el uso de herramientas digitales, sino también una orientación pedagógica que favorezca estrategias centradas en el estudiante.

Tabla 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en Matemática

Estrategia metodológica	Frecuencia	Porcentaje (%)
Uso de tecnología	17	100
Resolución de problemas	7	41
Trabajo en equipo	6	35
Clases magistrales	6	35
Material didáctico	6	35

Fuente: elaboración propia.

Dimensión: Uso de tecnología y recursos didácticos (ESA-UT)

Como se comentó, todos los entrevistados en cierto momento de su quehacer docente utilizaron algún recurso tecnológico. En la tabla 4, se detallan algunas de las categorías identificadas en relación con el uso de tecnología. El 71 % comenta que utiliza algún *software* matemático, de modo que es GeoGebra el más mencionado. Entre los recursos digitales, se incluyen videos educativos tanto proporcionados por los docentes como aquellos alojados en plataformas como YouTube. En esta categoría, el 59 % indican emplear estos recursos. E11 comenta: “Utilizamos GeoGebra para muchos temas asociados al álgebra y a la geometría... se usaron muchos videos, algunos ya elaborados y otros que yo elaboraba para la enseñanza de ciertos temas”. Por otra parte, esta dimensión también agrupa los recursos didácticos que no necesariamente son “tecnológicos”. Por ejemplo, E1 menciona: “Me gusta hacer demostraciones utilizando material didáctico, como cartulina, papel Foamy”. El uso frecuente de *software* matemático y de recursos digitales (59 %) muestra un esfuerzo de los docentes por diversificar sus estrategias y conectar los contenidos con herramientas interactivas; sin embargo, este predominio tecnológico debe analizarse críticamente. Aunque su empleo

Tabla 4. Uso de tecnología y recursos didácticos (ESA-UT)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Software educativo	12	71
Recursos digitales	10	59
Material didáctico físico	6	35
Plataformas en línea	6	35
Simuladores	5	29

Fuente: elaboración propia.

puede enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, no siempre garantiza un aprendizaje significativo en los estudiantes. Estas tendencias sugieren la necesidad de capacitaciones que fortalezcan el uso pedagógico de la tecnología y promuevan un modelo didáctico más intencionado.

Dimensión: Efectividad de las estrategias (ESA-EE)

Aunque los docentes implementen una serie de estrategias o técnicas, en algunas ocasiones, tienden a no ser efectivas. En este caso, se ha consultado a los participantes cómo evalúan la efectividad de las estrategias utilizadas. Para esta dimensión, se identificaron algunas categorías, como mediante evaluación formativa, participación activa de los estudiantes durante las clases, evaluación sumativa de tareas, examen o del curso, observación del profesor en relación con el proceso ejecutado o mediante la actitud mostrada por el estudiantado. En la tabla 5, se observa que el 41 % de los participantes

Tabla 5. Efectividad de las estrategias (ESA-EE)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Evaluación formativa	7	41
Participación activa	6	35
Evaluación sumativa	5	29
Observación del proceso	5	29
Cambio de actitud	4	24

Fuente: elaboración propia.

mencionaron que por medio de la evaluación formativa logran identificar si sus estrategias están funcionando o no. Por ejemplo, E14 señaló: “Siempre he evaluado, valorado todos los instantes en la evaluación, en el momento que se está desarrollando la clase”. Este resultado refleja un interés de los docentes por monitorear de manera continua el aprendizaje, lo cual coincide con enfoques pedagógicos actuales. No obstante, la dependencia en la observación o en la percepción de la participación activa puede generar valoraciones subjetivas y limitadas, especialmente, si no se triangula con evidencias más objetivas. Este hallazgo plantea la necesidad de implementar estrategias para fortalecer la formación docente en la evaluación.

Dimensión: Tipos de dificultades durante la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática (DE-TD)

Enseñar es una labor loable; sin embargo, durante el proceso el docente suele enfrentarse a ciertos obstáculos que dificultan el aprendizaje en los educandos. En la clase de Matemática, mediante las experiencias de los entrevistados, se han identificado dificultades relacionadas con el ambiente tanto interior como exterior del salón de clases. Según la tabla 6, la principal dificultad está relacionada con los conocimientos previos y bases deficientes en la matemática. Otra de las principales dificultades es la actitud y motivación del estudiante, esto lo declaran el 59 % de los entrevistados. E2 manifiesta que las dificultades a las que se ha enfrentado son “el tiempo, el conocimiento previo de los alumnos, la actitud de los alumnos”. Similarmente, E9 considera que hay una “falta de compromiso de los estudiantes con el estudio fuera del aula”. La coincidencia de estas dos barreras sugiere que los estudiantes llegan con bases frágiles, lo que incrementa su frustración y reduce la motivación. Además, la presencia de factores externos (35 %) evidencia que las condiciones socioeconómicas también inciden en el

Tabla 6. Tipos de dificultades durante la EA de Matemática (DE-TD)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos previos y bases deficientes	12	71
Actitud y motivación de los estudiantes	10	59
Dificultades metodológicas y de enseñanza	7	41
Factores externos (económicos, sociales, etc.)	6	35

Fuente: elaboración propia.

rendimiento. Por tanto, se destaca la necesidad de políticas institucionales que ofrezcan cursos de nivelación, programas de tutorías o estrategias de acompañamiento emocional, ya que debe atenderse a estas causas de forma integral. En la tabla 6, se evidencian las principales dificultades identificadas en este curso.

Los hallazgos coinciden con los de Díaz Prieto et al. (2014): “La falta de motivación por las matemática, la baja autoestima, la alta ansiedad, las creencias, actitudes y expectativas, sin menospreciar la influencia que ejercen diferentes factores emocionales sobre el aprendizaje de esta materia” (p. 237). La siguiente dimensión está estrechamente relacionada con anterior dimensión, la diferencia radica en el logro de los objetivos planteados en el curso de Matemática.

Dimensión: Factores que limitan el aprendizaje

La actitud y motivación de los estudiantes no solo es una dificultad a la cual se enfrentan los profesores que imparten el curso de Matemática, sino que también es un factor que puede influir de forma negativa en el aprendizaje de los estudiantes. En la tabla 7, se observa que el 47 % de los entrevistados creen que la actitud y motivación del alumno puede influir en su rendimiento académico. Este resultado está en sintonía con lo que manifiestan Soto Quiroz y Yogui Takaesu (2020), referente a que, entre las dificultades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran el interés y la motivación por el curso. E11 comenta: “El principal factor limitante es la

predisposición de los estudiantes... su objetivo no es aprender, sino aprobar el curso”. Además, el hecho de que casi la mitad de los docentes identifiquen la actitud y motivación como el principal factor limitante revela que el rendimiento académico está fuertemente condicionado por variables socioemocionales, más que cognitivas. Esta percepción se complementa con la influencia del tiempo, la carga de trabajo y los conocimientos previos, lo que indica que el bajo desempeño no responde a una sola causa, sino a la interacción de varias. Estos resultados plantean la necesidad de reforzar la motivación intrínseca a través de estrategias pedagógicas activas.

Existen investigaciones que abordan la actitud y motivación en clases de Matemática u otras, y su influencia en el desempeño académico es notorio. Como menciona Font (1994): “Una de las causas que influyen en la manera de afrontar las situaciones escolares es el tipo de meta que el alumno persiga en su actividad escolar” (p. 12).

Tabla 7. Factores que limitan el aprendizaje

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Actitud y motivación de los estudiantes	8	47
Tiempo y carga de trabajo	7	41
Conocimientos previos y bases deficientes	7	41
Asistencia y participación	6	35
Recursos y herramientas	4	24

Fuente: elaboración propia.

Dimensión: Impacto del tiempo en el contenido

En esta dimensión, se buscó comprender cómo los docentes desarrollan el curso de Matemática con el tiempo disponible, en consideración a que en la UPNFM, al igual que en todo el sistema educativo superior hondureño, el año lectivo se divide en tres periodos académicos en lugar de dos semestres, como es lo usual en muchas partes del mundo. En la tabla 8, se observa que el 59 % de los entrevistados comentan que el tiempo proporcionado para desarrollar el curso de Matemática se torna insuficiente, en especial, para cubrir los contenidos de estadística. E11 explica: “El tiempo impacta en la cobertura de los bloques temáticos... la distribución

del curso favorece la aritmética y el álgebra, dejando poco tiempo para geometría y estadística”. Este hecho revela que la organización del curso afecta la cobertura de los contenidos, en particular, de estadística y probabilidad. Esta situación conduce a una priorización de contenidos (47 %), que incluye contenidos de aritmética y álgebra. Además, la modalidad de enseñanza y la distribución del tiempo influyen en cómo se aprovechan las horas disponibles, lo cual evidencia desigualdades según recursos y contexto. Por esto, se requiere realizar una revisión curricular y ofrecer apoyos institucionales que permitan garantizar la enseñanza equilibrada de todos los bloques temáticos.

Dimensión: Estrategias específicas utilizadas para la enseñanza de la estadística (EE-ES)

La enseñanza y el aprendizaje de la estadística puede implicar el uso de diferentes técnicas de enseñanza o aprendizajes, estrategias metodológicas, recursos didácticos, etc. En este bloque, se incluye todo lo anterior como una sola dimensión. En la tabla 9, puede observarse el resumen de las categorías identificadas en las entrevistas con respecto a este tema. Puede apreciarse que la aplicación práctica y contextualización es la estrategia más utilizada con el 59 % de los entrevistados, esto indica que los docentes priorizan la conexión de los contenidos de estadística con situaciones reales para su comprensión, lo cual coincide con la literatura que subraya la importancia del pensamiento estadístico aplicado. “Plantear problemas básicos relacionados con la vida cotidiana para enseñar medidas de tendencia central” es lo que manifestó el participante E3 durante la entrevista. Además, la segunda estrategia más utilizada es el uso de herramientas tecnológicas, mediante *softwares* como Excel o GeoGebra. “Uso de Excel y GeoGebra para enseñar conceptos como moda y ordenación de datos” (E8). Por otra parte, la menor

Tabla 8. Impacto del tiempo en el contenido

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Tiempo insuficiente para cubrir contenidos	10	59
Priorización de contenidos	8	47
Modalidad de enseñanza y su impacto	6	35
Distribución del tiempo en el curso	5	29

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Estrategias específicas utilizadas para la enseñanza de la estadística (EE-ES)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Aplicación práctica y contextualización	10	59
Uso de herramientas tecnológicas	8	47
Trabajo colaborativo y dinámicas de grupo	6	35
Interpretación de datos	5	29
Materiales y recursos didácticos	4	24

Fuente: elaboración propia.

presencia de estrategias, como el trabajo colaborativo y la interpretación de datos, muestra que aún persisten limitaciones para promover un aprendizaje crítico.

Por otra parte, Garfield y Ben-Zvi (2008) mencionan que, para alcanzar los objetivos en el aprendizaje de la estadística, se debe “enfaticar la alfabetización estadística y desarrollar el pensamiento estadístico, utilizar datos reales, enfatizar la comprensión conceptual en lugar del mero conocimiento de procedimientos, fomentar el aprendizaje activo en el aula, utilizar la tecnología para desarrollar la comprensión conceptual”. Lo anterior concuerda con las estrategias utilizadas por los docentes entrevistados para la enseñanza de este bloque temático, entre ellas la implementación de resolución de problemas basados en contextos reales y el uso de *softwares* matemáticos como GeoGebra, procesadores de datos como Excel, entre otros.

Dimensión: Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la estadística (EE-DE)

La enseñanza y el aprendizaje de la matemática presenta varios desafíos para el logro de los objetivos planteados. Entre las entrevistas, se pudieron identificar varias categorías en las cuales los docentes han observado dificultades. En la tabla 10, se muestra que el 47 % de los participantes manifiestan que una de las mayores dificultades es que los estudiantes logren interpretar datos y gráficos; además, el 41 % manifiesta que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dificulta debido a la falta de conocimientos previos; estos datos evidencian que los estudiantes no solo enfrentan vacíos conceptuales, sino también carencias en habilidades de razonamiento crítico. E13 menciona que “la principal dificultad es la interpretación de gráficos y tablas”; en cambio, E4 manifiesta que la “falta de conocimientos previos en estadística por parte de los estudiantes” es una de las principales dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estadística. En la tabla 10, se

Tabla 10. Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la estadística (EE-DE)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Interpretación de datos y gráficos	8	47
Falta de conocimientos previos	7	41
Problemas con el cálculo	6	35
Uso de herramientas tecnológicas	5	29
Falta de profundidad	4	24

Fuente: elaboración propia.

presentan otras tres categorías identificadas como problemas con el cálculo, uso de herramientas tecnológicas y falta de profundidad de los contenidos en grados o niveles educativos previos.

Para finalizar con la variable de enseñanza y aprendizaje de la estadística, se procede a analizar la dimensión “Necesidades adicionales de apoyo”.

Dimensión: Necesidades adicionales de apoyo (EE-NA)

Para esta dimensión, se les consultó a los participantes sobre qué apoyo adicional se necesita por parte de las instituciones, autoridades u otros para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la estadística. En esta línea, la tabla 11 muestra que el 41 % de los entrevistados coinciden en que se necesita una reorganización curricular del curso de Matemática para garantizar que los contenidos de estadística sean abordados de una manera efectiva. E3 considera que se debe “dar más tiempo al bloque de estadística y reorganizar el currículo para priorizarlo”. También el 35 % de los participantes sugieren el acceso a recursos tecnológicos como *softwares* que permitan visualizar y comprender de una forma más interactiva los conceptos estadísticos. Otras categorías,

Tabla 11. Necesidades adicionales de apoyo (EE-NA)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Reorganización curricular	7	41
Uso de recursos tecnológicos	6	35
Materiales y recursos didácticos	5	29
Formación y talleres adicionales	4	24
Proyectos prácticos y aplicaciones	4	24

Fuente: elaboración propia.

como recursos didácticos, talleres adicionales, proyectos o redes de apoyo, también fueron identificadas como necesidades adicionales de apoyo. Estas percepciones sugieren que la mejora de los contenidos de estadística no depende, exclusivamente, de la labor docente, sino de un compromiso institucional para replantear la planificación curricular, proveer los recursos necesarios y brindar un acompañamiento con formación continua que fortalezca la labor docente.

Tabla 12. Conocimiento sobre el ABP (ABP-CE)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Conocen bien el enfoque ABP	4	24
Saben poco sobre ABP	8	47
No conocen sobre ABP	5	29

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Implementación del ABP (ABP-IA)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ha implementado el ABP en algún nivel educativo	12	71
No lo ha implementado	5	29

Fuente: elaboración propia.

Dimensión: Conocimientos sobre el enfoque de ABP

Para esta dimensión, pretendía conocerse qué tanto conocían los participantes sobre el ABP. Para el análisis, se organizó la información en tres categorías: a) conocen bien el enfoque ABP, b) saben poco sobre el ABP y c) no conocen sobre ABP. La primera categoría está orientada al hecho de que los docentes pueden explicar claramente de qué trata la estrategia metodológica, los beneficios y las dificultades, características, etc. La segunda categoría implica conocer si el docente reconoce el enfoque sin describirlo completamente. En consideración a estos puntos, la tabla 12 detalla que cuatro docentes conocen bastante bien este enfoque y ocho de forma básica. En cambio, cinco colegas declararon no conocer este enfoque. El participante E14 manifestó: “Para serles sincero, el enfoque basado en el proyecto no lo conozco. Sí he escuchado algo, pero, para decir que he interiorizado y he leído sobre ello, no”. La información recolectada sugiere que, aunque el ABP ha ganado relevancia a nivel internacional, aún no se ha consolidado en la formación ni en la actualización del profesorado de la UPNFM.

Dimensión: Implementación del ABP

En la tabla 13, se observa que el 29 % de los participantes no lo han implementado. Este dato coincide con el proporcionado en la dimensión anterior, de los cuales el 29 % declararon no conocer este enfoque. Por otra parte, el 71 % sí lo ha implementado, aunque de este grupo algunos manifestaron implementarlo con algunas variantes. En consideración a los datos de las tablas 12 y 13, se confirma la necesidad de implementar estrategias que permitan la actualización docente en estrategias metodológicas, como el ABP, que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática y de la estadística en particular.

Dimensión: Beneficios del ABP (ABP-BA)

Mediante las entrevistas, se logró identificar aquellos beneficios que proporciona este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Según la tabla 14, el 53 % de los docentes entrevistados manifiestan que, a través de este enfoque, puede lograrse un aprendizaje significativo. E10 describe que “hay un aprendizaje significativo... los estudiantes se involucran en lleno, aprenden a su ritmo y profundizan en los temas”. Similarmente, E12 comenta que “los proyectos son participativos y permiten evaluar competencias, no solo conocimientos... los estudiantes ven la aplicación directa de lo que aprenden”. Lo anterior confirma el potencial del ABP para favorecer una comprensión profunda y la conexión de los contenidos con situaciones reales. Por otra parte, el 41 % de los entrevistados consideran que se desarrollan habilidades sociales mediante el trabajo en equipo y la interacción para lograr completar el proyecto. El ABP “prepara a los estudiantes para el trabajo colaborativo en entornos profesionales” (E8). Aunque este último dato es un aporte valioso, depende de la capacidad del docente para gestionar adecuadamente el trabajo en equipo y evitar desequilibrios en la participación.

Dimensión: Dificultades (ABP-D)

Al igual que muchas estrategias metodológicas, el ABP posee sus dificultades, entre ellas, limitaciones de tiempo, resistencia al cambio por parte de los estudiantes, dificultades para trabajar en equipo dado que algunos prefieren el trabajo individual, falta de recursos para desarrollar las clases y ciertos desafíos para evaluar. En este último, se sugiere la implementación de rúbricas previamente socializadas con los estudiantes para que se adecúen a cada criterio a evaluar. En la tabla 15, se muestran las frecuencias de estas categorías identificadas. E3 menciona que “el tiempo requerido para implementar proyectos puede ser una limitante”. E8 declara

Tabla 14. Beneficios del ABP (ABP-BA)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Aprendizaje significativo	9	53
Habilidades sociales	7	41
Motivación y participación	6	35
Habilidades investigativas	5	29
Autonomía y confianza	4	24
Integración de disciplinas	3	18

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Dificultades con el ABP (ABP-D)

Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Limitaciones de tiempo	8	47
Resistencia al cambio	6	35
Dificultades en el trabajo en equipo	6	35
Recursos y apoyo institucional	4	24
Desafíos en la evaluación	3	18

Fuente: elaboración propia.

que en este enfoque se presenta la “dificultad para asegurar que todos los miembros del equipo contribuyan equitativamente”. Los hallazgos sugieren que, para que el ABP trascienda la intención a la práctica efectiva, es necesario un compromiso docente para superar todas las barreras que puedan encontrarse durante su implementación.



4. Conclusiones

Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje en el curso de Matemática en la UPNFM, se identificaron estrategias (enfoque, técnicas y recursos) que utilizan los docentes durante todo el proceso de enseñanza, entre ellas, el enfoque de resolución de problemas y uso de tecnologías como las más utilizadas. Por otra parte, se ha evidenciado que los conocimientos previos y la actitud del estudiante y su motivación son las principales dificultades en el proceso formativo de este curso, de modo que este último es el principal factor que limita los objetivos de aprendizaje del estudiante. Ante ello, resulta necesario fortalecer la formación pedagógica mediante estrategias innovadoras, como el ABP, la incorporación de tecnologías, el diseño de actividades para el trabajo colaborativo y la integración de problemas contextualizados a la vida real. La implementación de estas estrategias requiere formación docente continua y el acceso a recursos tecnológicos adecuados.

Se ha evidenciado que existe un conflicto en cuanto a la disposición del tiempo en relación con los contenidos del curso, de modo que es el bloque de estadística y probabilidad el más afectado debido a su ubicación en este espacio pedagógico. Además, cabe destacar que, entre las dificultades más evidentes en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la estadística, se encuentran los conocimientos previos y la falta de capacidad para el análisis y la interpretación de datos. Este hallazgo sugiere la necesidad de una reorganización curricular que priorice los contenidos de estadística, además de generar apoyos institucionales para reforzar las bases matemáticas de los estudiantes, tales como tutorías, programas extracurriculares y proyectos interdisciplinarios.

Por último, se analizó el dominio que poseen los docentes con respecto al enfoque de ABP. Aunque este enfoque tiene bastante sustento teórico y científico sobre su eficacia, es oportuno hacer un estudio en contextos diferentes, en este caso, en la UPNFM en Honduras. Entre los resultados obtenidos, puede observarse que la mayoría de los docentes conocen este enfoque metodológico, unos con mayores conocimientos que otros. En este grupo, se logró saber que el mayor beneficio que proporciona este enfoque es el aprendizaje significativo, pero el factor tiempo puede ser un obstáculo para su pleno desarrollo. En este sentido, se recomienda impulsar procesos de formación docente que fortalezcan las competencias necesarias para implementar estrategias metodológicas como el ABP y superar las dificultades detectadas.

En síntesis, los resultados subrayan la importancia de buscar y utilizar estrategias que contribuyan a fortalecer el proceso educativo en la clase de Matemática, en especial, aquellas que busquen superar dificultades, tales como la baja motivación del estudiante en relación con la matemática o los problemas ocasionados por la escasez de tiempo para cubrir los contenidos. No obstante, debe reconocerse que este estudio presenta limitaciones, al estar basado en autoinformes de docentes de una sola universidad, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. Futuras investigaciones podrían incluir la perspectiva del estudiantado, realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de estas prácticas en el tiempo y establecer comparaciones con otras instituciones de educación superior tanto en Honduras como internacionalmente. Tales líneas no solo ampliarían la validez de los resultados, sino que también aportarían insumos para la toma de decisiones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en general.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Este estudio incluyó la participación de 17 docentes de Matemática de la UPNFM, quienes dieron su consentimiento para grabar y recolectar los datos de las entrevistas a través de Zoom.

Contribución de autores

Víctor Adolfo Cárdenas Pérez contribuyó al diseño y construcción del instrumento,

recolección y análisis de datos, así como a la redacción. Yusimí Guerra Veliz al diseño y construcción del instrumento, análisis de datos, revisión y corrección. Alejandra Jacqueline Cáceres Aguilar a la recolección y análisis de datos, así como a la redacción.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, los autores han utilizado ChatGPT para verificación y correcciones (en algunos casos) de las referencias bibliográficas a las Normas APA 7.^a edición, y para la traducción del resumen al inglés. Tras utilizar este servicio, los autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizan plenamente del contenido.

Referencias

- Calle-Chacón, L. P., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). La motivación en el aprendizaje de la matemática: Perspectiva de estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 488-507. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.794>
- Díaz Prieto, C., García Sánchez, J. N., García Martín, J. y Pacheco Sanz, D. I. (2014). Dificultades de aprendizaje en las matemáticas: Prevención y actuación. En J. N. García Sánchez (coord.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 235-250). Pirámide.
- Díez-Palomar, J. y Molina, S. (2010). Contribuciones de la educación matemática de las familias a la formación del profesorado. *PNA: Revista en Didáctica de la Matemática*, 4(2), 63-72. <https://doi.org/10.30827/pna.v4i2.6168>
- Flores Canto, F., Menacho Vargas, I., Yupanqui Huatuco, W. R. y Dávila Huamán, V. C. (2024). Enseñanza de estadística en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, 105-116. <https://doi.org/10.31876/racs.v30i.42251>
- Font, V. (1994). Motivación y dificultades de aprendizaje en matemáticas. *Suma*, 17(1), 10-16. <https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/17/010-016.pdf>
- Garfield, J. B. y Ben-Zvi, D. (2008). *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8383-9>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Herrera Sánchez, S. del C., Novelo Sánchez, S. del C., Díaz Perera, J. J. y Hernández Pérez, H. (2016). Estrategias de enseñanza para las matemáticas en el nivel superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 558-569. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/434/473>
- Macías-Peñañel, M. R. y Arteaga-Pita, I. G. (2022). Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de matemáticas para estudiantes de Bachillerato de la UEF “Pablo Hanníbal Vela”. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1585-1597. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8354925.pdf>
- Ortiz Aguilar, W., Ortega Chávez, W., Valencia Cruzaty, L. E., González Vásquez, Á. E. y Gamarra Mendoza, S. (2021). La educación estadística del ingeniero: Reto de la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 307-318. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-307.pdf>
- Ramos Vargas, L. F. (2019). La educación estadística en el nivel universitario: Retos y oportunidades. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 67-82. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.1081>
- Secretaría de Educación Pública de México. (2022). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Soto Quiroz, R. I. y Yogui Takaesu, D. N. (2020). Análisis de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en matemática básica. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 10(2), 107-120. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467662252001/html/>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2008). *Plan de estudio de la carrera de Profesorado en Matemáticas en el grado de Licenciatura*.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2018). *Descripción mínima del curso de Matemáticas*.
- Valdez Marquez, S. J., Pitisaca Díaz, T. C., Gamboa Correa, J. W., Aguirre Chimbo-razo, H. G. y Caiza Yanez, W. G. (2024). Estrategias metodológicas para la enseñanza de la matemática para estudiantes con discalculia del nivel Bachillerato. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 5213-5238. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2967>
- Vargas Vargas, N. A., Niño Vega, J. A. y Fernández Morales, F. H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Boletín Redipe*, 9(3), 35-48. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.943>

Ángel Emigdio Lagarda Lagarda¹
<https://orcid.org/0000-0003-1078-4243>

Claudia Karina Rodríguez Carvajal²
<https://orcid.org/0000-0002-4405-6482>

José Ángel Vera Noriega^{3*}
<https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Karen Guadalupe Duarte Tánori⁴
<https://orcid.org/0000-0003-4676-3161>

¹ Universidad de Sonora, Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales, Hermosillo, México; Orcid: 0000-0003-1078-4243; angel.lagarda@unison.mx

² Universidad Autónoma Indígena de México, Los Mochis, México; Orcid: 0000-0002-4405-6482; claudia.rodriguez@uaim.mx

³ Universidad de Sonora, Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales, Hermosillo, México; Orcid: 0000-0003-2764-4431; jose.vera@unison.mx

⁴ Universidad de Sonora, Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales, Hermosillo, México; Orcid: 0000-0003-4676-3161; karen.duarte@unison.mx

*Autor de correspondencia:
José Ángel Vera Noriega, Universidad de Sonora, Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales, Las Moras 22, La Victoria, Hermosillo, 83304. México; Orcid: 0000-0003-2764-4431
jose.vera@unison.mx

Para citar este artículo:
Lagarda Lagarda, Á. E., Rodríguez Carvajal, C. K., Vera Noriega, J. Á. y Duarte Tánori, K. G. (2025). Ámbitos, prejuicios y diversidad en la discriminación: Validación de escalas. *Papeles*, 17(34), e2170. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2170>

Ámbitos, prejuicios y diversidad en la discriminación: validación de escalas

Domains, Prejudices, and Diversity in Discrimination: Validation of Measurement Scales

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2170>

Recibido: 10 de junio de 2025

Aprobado: 15 de septiembre de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025



Resumen

Palabras clave

Grupo vulnerable;
discriminación; prejuicio;
estereotipo; psicometría

Introducción: la discriminación, los prejuicios y estereotipos hacia grupos vulnerables afectan directamente la equidad social y los derechos humanos, al perpetuar desigualdades y limitar oportunidades. La validación de instrumentos de medición asegura que los constructos teóricos relacionados con la discriminación sean evaluados de forma precisa, confiable y culturalmente pertinente. Por ello, el objetivo de esta investigación fue validar la estructura factorial de escalas derivadas de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis, 2019), centradas en medir ámbitos de discriminación, de acuerdo con prejuicios, apertura a la diversidad y permisividad hacia la discriminación. **Metodología:** el estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo *ex post facto* y corte transversal. Participaron 389 estudiantes universitarios de diversas áreas académicas de una universidad pública del noroeste de México. Los instrumentos utilizados fueron las escalas de discriminación, tolerancia, permisividad y empatía del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), Enadis 2019. **Resultados y discusión:** se aplicaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios que mostraron índices adecuados de validez en la mayoría de las escalas. La escala de tolerancia evidenció la mayor varianza explicada (72,7 %) y la estructura más sólida, la escala de permisividad se depuró a seis ítems con buenos índices de ajuste y la escala de empatía se dividió en dos factores diferenciados, que contribuyeron al diseño de políticas públicas basadas en la evidencia. **Conclusiones:** los hallazgos respaldan la utilidad de las escalas como herramientas diagnósticas en contextos educativos y sociales. Se recomienda ampliar su aplicación a poblaciones diversas.

Abstract

Keywords

Disadvantage groups;
discrimination; prejudice;
stereotypes; psychometrics

Introduction: Discrimination, prejudice, and stereotypes toward vulnerable groups directly affect social equity and human rights by perpetuating inequalities and limiting opportunities. The validation of measurement instruments ensures that theoretical constructs related to discrimination are assessed in a precise, reliable, and culturally relevant manner. Therefore, the objective of this study was to validate the factorial structure of scales derived from the National Survey on Discrimination (Enadis 2019), focused on measuring areas of discrimination, agreement with prejudice, openness to diversity, and permissiveness toward discrimination. **Methodology:** The study followed a quantitative approach, with a non-experimental, *ex post facto*, and cross-sectional design. A total of 389 university students from various academic fields at a public university in northwestern Mexico participated. The

instruments used were the Enadis (2019) scales on discrimination, tolerance, permissiveness, and empathy. **Results and Discussion:** Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted, showing adequate indices of validity and reliability in most scales. The Tolerance scale showed the highest explained variance (72.7 %) and the most robust structure; the Permissiveness scale was refined to six items with good model fit; and the Empathy scale was divided into two differentiated factors, contributing to the design of evidence-based public policies. **Conclusions:** The findings support the usefulness of these scales as diagnostic tools in educational and social contexts. It is recommended to expand their application to diverse populations.

1. Introducción

En el contexto universitario mexicano, los prejuicios, los estereotipos y las prácticas discriminatorias afectan la equidad educativa y el bienestar estudiantil. Estos fenómenos asociados a grupos discriminados son fenómenos que afectan la equidad y los derechos humanos, limitan oportunidades y perpetúan desigualdades estructurales (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred], 2018). Estos procesos no solo se expresan en comportamientos explícitos, sino que también se encuentran arraigados en actitudes, valores y creencias culturales que influyen en cómo se perciben y tratan ciertos grupos sociales. La discriminación constituye, por tanto, una violación estructural y sistemática de los derechos humanos, que afecta el acceso equitativo a recursos, servicios y oportunidades (Rodríguez Zepeda y González Luna Corvera, 2019).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, este fenómeno se concibe como una vulneración que requiere atención prioritaria. Diversas teorías ayudan a comprender su origen y persistencia. La teoría de la identidad social destaca cómo los procesos de categorización grupal pueden generar dinámicas de exclusión (Tajfel y Turner, 1979). La teoría de los prejuicios implícitos propone que ciertas actitudes discriminatorias pueden

internalizarse inconscientemente y generar contradicciones entre lo que se expresa explícitamente y lo que se manifiesta en conductas (Greenwald y Banaji, 1995), ideas que han sido reforzadas por estudios sobre prejuicio automático (Devine et al., 2012). Desde un enfoque de derechos humanos, la discriminación se entiende como una barrera estructural que impide el goce pleno de derechos para grupos marginados (Conapred, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016).

Por otro lado, la apertura a la diversidad y las opiniones sobre los derechos de las minorías constituyen indicadores clave para medir el nivel de inclusión social y el progreso hacia sociedades más equitativas (Pew Research Center, 2020). Por consiguiente, la medición rigurosa de estos constructos requiere instrumentos validados que sean culturalmente pertinentes y metodológicamente sólidos, capaces de captar tanto las manifestaciones explícitas como implícitas de la discriminación y la aceptación de la diversidad.

En la literatura, se han identificado distintos enfoques para evaluar estos fenómenos. Los prejuicios explícitos suelen medirse mediante encuestas que exploran el nivel de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones sobre grupos

sociales (Cea D'Ancona y Vallés Martínez, 2018). Los prejuicios implícitos, en cambio, se valoran mediante pruebas, como el test de asociación implícita (IAT, por sus siglas en inglés), que identifica asociaciones automáticas entre conceptos y atributos (Greenwald et al., 2009). La evaluación de estereotipos incorpora ítems sobre roles tradicionales asignados a ciertos grupos, como el género. Por su parte, las actitudes hacia la igualdad se exploran mediante escalas tipo Likert sobre políticas inclusivas, como la igualdad salarial o los derechos de las parejas del mismo sexo (Pew Research Center, 2020).

En el caso mexicano, investigaciones recientes en población universitaria han evidenciado la persistencia de prejuicios hacia grupos históricamente discriminados, como el estudiantado homosexual. Aunque en lo individual las actitudes pueden parecer positivas o neutras, a nivel social se mantienen estereotipos y formas de exclusión simbólica manifestadas en emociones ambivalentes y distancia social. Este tipo de prejuicio, más sutil y menos evidente, resulta especialmente complejo de identificar y transformar, lo que refuerza la importancia de contar con instrumentos válidos para su medición específica en entornos universitarios (García-Villanueva et al., 2021).

Entre los principales instrumentos utilizados en los últimos años, destacan la Encuesta

Nacional sobre Discriminación (Enadis) en México (Conapred, 2018), el IAT (Greenwald et al., 2009) y la escala de prejuicio moderno (McConahay, 1986), así como encuestas regionales, como el Eurobarómetro y el Latinobarómetro, que han permitido comparaciones transnacionales sobre actitudes hacia la diversidad (Cea D'Ancona y Vallés Martínez, 2018).

A este respecto, es crucial desarrollar instrumentos válidos y fiables que permitan medir y analizar las actitudes hacia la discriminación y la diversidad, de modo que puedan formularse políticas públicas orientadas a su eliminación. En este contexto, la Enadis se ha convertido en un referente en México, al operar un marco conceptual sólido que identifica las dimensiones clave de la discriminación, incluidos los ámbitos en los que ocurre, los elementos simbólico-culturales y las actitudes hacia la diversidad (Leite, 2019).

Esta encuesta proporciona información sobre la prevalencia y las distintas formas de discriminación presentes en el país. La Enadis permite identificar actitudes, creencias y opiniones hacia diversos sectores sociales que enfrentan discriminación, ya sea por motivos étnicos, edad, identidad u orientación sexual, entre otros factores. Además, recoge experiencias de exclusión en distintos ámbitos sociales y documenta las desigualdades que afectan a poblaciones, como personas indígenas, con discapacidad, de distintas religiones, niñas, niños, mujeres, personas adultas mayores, adolescentes y jóvenes.

En este contexto, este estudio propone un marco teórico para validar escalas de medición en cuatro áreas esenciales: a) ámbitos de discriminación, b) acuerdo con prejuicios, c) apertura a la diversidad y c) permisividad a la discriminación.

En primer lugar, se encuentran los ámbitos de discriminación, puesto que este fenómeno se produce de manera transversal en diversos entornos. En el contexto familiar,

La Enadis permite identificar actitudes, creencias y opiniones hacia diversos sectores sociales que enfrentan discriminación, ya sea por motivos étnicos, edad, identidad u orientación sexual, entre otros factores.

laboral, escolar y los servicios públicos. En la familia, los roles de género y las expectativas culturales pueden generar desigualdades en la asignación de tareas o decisiones (Leite, 2019). En el ámbito laboral, la contratación y las oportunidades de ascenso se ven influenciadas por prejuicios de género, etnia y discapacidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2023, 2025). En las escuelas, la exclusión puede manifestarse mediante el acoso o la falta de apoyo pedagógico hacia ciertos grupos, como niñas, personas con discapacidad o indígenas (Unesco, 2016). Los servicios públicos, por su parte, presentan barreras relacionadas con estigmas asociados a la orientación sexual, el tono de piel o la religión, que limitan el acceso igualitario (Conapred, 2018).

En segundo lugar, está el acuerdo con los prejuicios, que refleja las actitudes subyacentes que legitiman la discriminación. En este sentido, los estereotipos de género, como la idea de que las mujeres son menos competentes en ciertas profesiones, o las creencias sobre la inferioridad de ciertos grupos étnicos, perpetúan las desigualdades sociales (Cea D'Ancona y Vallés Martínez, 2018). Estas actitudes se alimentan de representaciones culturales y normas sociales internalizadas desde edades tempranas, lo que subraya la importancia de medir su presencia y persistencia en la sociedad (Rodríguez Zepeda, 2014).

En tercer lugar, la disposición hacia la diversidad refleja el nivel de inclusión en contextos clave, como la vivienda, la comunidad y la política. Los estudios internacionales indican que una mayor apertura a la diversidad en la esfera privada (p. ej., aceptar vecinos de diferentes religiones o etnias) correlaciona positivamente con la cohesión social y la estabilidad democrática (Iglesias Martínez y Ares Mateos, 2020; Sturgis et al., 2014). En el ámbito político, la representación de minorías sigue siendo limitada, lo que subraya la necesidad de evaluar actitudes hacia su inclusión en cargos públicos (Leite, 2019).

En cuarto lugar, la permisividad hacia la discriminación se refiere a la tolerancia hacia los actos que violan los derechos humanos. Esta dimensión evalúa la justificación de comportamientos discriminatorios en situaciones cotidianas, como la exclusión laboral de personas con discapacidad o la negación de servicios a personas migrantes. La normalización de estos actos refleja un problema estructural que debe ser abordado desde las políticas públicas y la educación en derechos humanos (Conapred, 2018; European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2023).

Diversas investigaciones han evidenciado que la discriminación en el ámbito universitario se manifiesta a través de prácticas simbólicas y estructurales naturalizadas, y afecta la equidad y el bienestar del estudiantado. Una revisión sistemática de 30 estudios latinoamericanos identificó como temas predominantes la violencia de género, la exclusión por discapacidad y la discriminación étnico-cultural, con énfasis en la necesidad de desarrollar instrumentos de medición específicos para este contexto (Vázquez Ramos et al., 2022).

Por tanto, la validación de escalas para medir la discriminación se vuelve fundamental, ya que implica garantizar que estas herramientas capten los constructos teóricos de forma precisa, fiable y culturalmente pertinente (Hair et al., 2018). En particular, su aplicación en el contexto universitario resulta prioritaria, ya que este sector representa un espacio formativo crucial para el desarrollo de actitudes sociales y políticas inclusivas (Alcaín Martínez y Medina-García, 2017).

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue validar la estructura factorial de cuatro escalas derivadas de la Enadis 2019, orientadas a medir los ámbitos de discriminación, el acuerdo con prejuicios, la apertura a la diversidad y la permisividad hacia la discriminación en estudiantes universitarios del noroeste de México.

2. Metodología

2.1 Diseño

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental, de tipo *ex post facto* y con un corte transversal. El análisis estadístico fue de carácter descriptivo y analítico (Hernández Sampieri et al., 2016). El muestreo empleado fue no probabilístico, considerando al estudiantado como unidad de análisis y las comparaciones se basaron en atributos tanto personales como escolares.

2.2 Participantes

En el estudio, participaron 389 estudiantes universitarios. Del total, el 28,53 % se identificó como hombre, el 70,18 % como mujer y el 1,28 % como persona no binaria. En cuanto a la edad, el 68,63 % tenía entre 18 y 20 años, el 27,24 % entre 21 y 24 años y el 4,11 % tenía 25 años. En relación con el ámbito académico, el 91,51 % pertenecía a la Facultad de Ciencias Sociales, el 1,79 % a Ingenierías, el 3,34 % a Ciencias Biológicas y de la Salud, el 1,54 % a Ciencias Económicas y el 1,79 % a Humanidades.

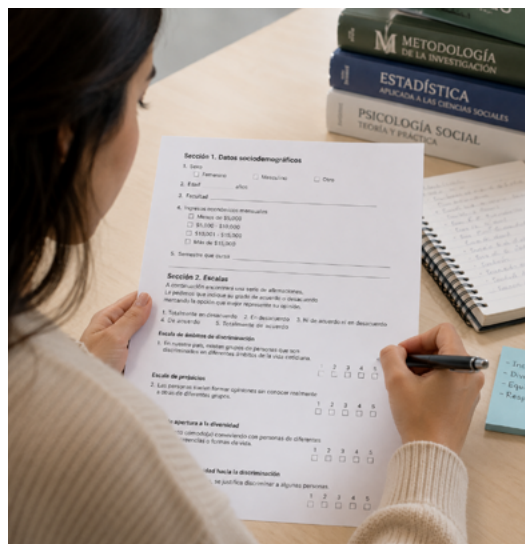
Con respecto a su avance académico, el 65,81 % cursaba primero o segundo semestre, el 9,51 % tercer o cuarto semestre, el 3,34 % quinto o sexto semestre, el 17,99 % séptimo u octavo semestre y el 3,34 % noveno o décimo semestre.

2.3 Instrumentos

Se ha creado un cuestionario formado por dos secciones. La primera sección recopila los datos sociodemográficos, como el sexo, la edad, la facultad, los ingresos económicos y el semestre del estudiantado, mientras la segunda sección recoge cuatro escalas seleccionadas a partir de la Enadis (Conapred, 2011). Esta encuesta, elaborada por el Inegi, proporciona información sobre la prevalencia y las distintas formas de discriminación presentes en el país. La Enadis permite identificar actitudes, creencias y opiniones hacia diversos sectores sociales que enfrentan discriminación, ya sea por motivos étnicos, edad, identidad u orientación sexual, entre otros factores. Además, recoge experiencias de exclusión en distintos ámbitos sociales y documenta las desigualdades que afectan a poblaciones, como personas indígenas, con discapacidad, de distintas religiones, niñas, niños, mujeres, personas adultas mayores, adolescentes y jóvenes (Conapred, 2018).

2.3.1 Escala de discriminación

Para esta investigación, se retomaron los ítems relacionados con el origen de la discriminación en México, tal como fueron planteados en la edición 2010 de la Enadis (Conapred, 2011). La configuración factorial es de dos dimensiones en escala tipo Likert que miden el grado de acuerdo. Los primeros nueve reactivos exploran percepciones sobre factores, como religión, nivel educativo, origen étnico o valores culturales, que, según



los participantes, generan conflictos o divisiones sociales. Un ejemplo de estos ítems es “¿Con qué frecuencia la religión provoca que en tu colonia la gente se pelee o se enoje?”. Esta sección ha sido clasificada bajo la dimensión denominada discriminación y grupos minoritarios (DyGM). Posteriormente, se presentan siete reactivos que indagan la percepción de los derechos y el reconocimiento de diversos grupos sociales. Estas afirmaciones, que deben ser evaluadas según el grado de acuerdo o desacuerdo, abordan temas como la adopción por parte de personas homosexuales o los derechos de las personas católicas. Esta segunda dimensión se denomina discriminación y derechos (DyD).

2.3.2 Escala de tolerancia

Este componente forma parte también de la Enadis 2010 e indaga el nivel de aceptación que tiene el estudiantado hacia personas diferentes en contextos cercanos, como el hogar. Tiene una estructura unifactorial y su forma de responder es en escala tipo Likert de cinco niveles, que van de totalmente desacuerdo a totalmente de acuerdo. Incluye ocho reactivos que abordan temas relacionados con la religión, la raza, la discapacidad, entre otros. Por ejemplo, se pregunta: “¿Qué tan de acuerdo estarías con que en tu casa vivieran personas de otra religión?” (Conapred, 2011).

2.3.3 Escala de permisividad

Esta escala unidimensional comprende nueve afirmaciones que buscan medir, mediante una escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones de respuesta, que van desde nada hasta mucho, el grado en el que se considera justificable ejercer poder o control sobre otras personas debido a características, como su tono de piel, sexo o religión. Los reactivos abordan situaciones que implican violencia o dominación, como “Para ti, ¿qué tanto se justifica... pegarle a un(a) niño(a) para que obedezca?” (Conapred, 2011).

2.3.4 Escala de empatía

Se incorporaron también nueve reactivos provenientes del módulo de niñas y niños de la Enadis, diseñados para evaluar la empatía. La escala está conformada por dos dimensiones: empatía afectiva y empatía cognitiva. En estos ítems, se pide a la persona participante que indique con qué frecuencia experimenta determinadas emociones o actitudes frente a situaciones sociales, utilizando una escala tipo Likert, que va de nunca a siempre. Un ejemplo de este tipo de reactivo es “Me molesta ver a algún compañero(a) ser tratado sin respeto” (Conapred, 2011).

2.4 Procedimiento

Este instrumento fue desarrollado con la colaboración del Conapred y contó con el respaldo de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

El diseño de las escalas de la Enadis 2019 incluyó consultas con especialistas, pruebas piloto y análisis psicométricos avanzados, como el uso de escalas tipo Likert para captar gradientes de opinión y actitudes (Leite, 2019). Estas estrategias han permitido superar desafíos metodológicos en la medición de fenómenos intangibles y promover la comparabilidad internacional (Rodríguez Zepeda y González Luna Corvera, 2019).

Los cuestionarios fueron aplicados durante mayo a julio de 2022 a través de Google Forms en el tiempo curricular del estudiantado; por tanto, se requería la autorización del personal docente responsable de cada asignatura para realizar la ejecución de la investigación. Por consiguiente, los participantes diligenciaban el consentimiento informado para continuar con el cuestionario de manera individual, el cual duraba de 15 a 20 minutos.

El proceso de recolección de datos y el almacenamiento de información se adhirió estrictamente a las directrices establecidas por la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), con el fin de salvaguardar la integridad y el bienestar de las personas participantes. Se siguieron las directrices éticas establecidas por la American Psychological Association (APA, 2017), las cuales promueven el respeto por las personas, la justicia, la integridad científica y la responsabilidad social. Se adaptaron los principios de Helsinki por la Asociación Médica Mundial (AMM, 2024), especialmente, en lo referente al consentimiento informado, la confidencialidad, el respeto a la autonomía y el beneficio para la comunidad. Se cumplieron las normas éticas establecidas en el aviso de privacidad de una universidad en el noroeste de México, que es la institución que otorgó aval y con la que se colaboró para realizar el proyecto de investigación en el sistema de educación superior.

La aplicación fue realizada exclusivamente por psicólogos profesionales, con conocimientos técnicos, éticos y de contención emocional, dada la sensibilidad de los temas tratados. En cada grupo, se asignó una persona facilitadora que proporcionaba el enlace y el código QR para acceder al cuestionario. Todas las personas participantes

eran mayores de edad y firmaron su consentimiento de manera previa.

El estudio de validez de constructo para el monitoreo de los estereotipos, los prejuicios y las actitudes discriminatorias sigue los procesos señalados por la American Educational Research Association (AERA, 2014).

2.5 Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) para examinar la estructura subyacente de las escalas. La adecuación muestral se evaluó con el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser, 1974) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1950), que confirmaron la idoneidad del análisis. En los casos en los que fue necesario, se realizaron ajustes eliminando ítems con cargas factoriales bajas o problemáticas ($\leq 0,30$) (Hair et al., 2018). Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para validar la estructura factorial propuesta en el AFE.

Para evaluar el índice general de ajuste del modelo, se utilizó la chi-cuadrado y su probabilidad asociada (χ^2 con $p > 0,001$), la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR $\leq 0,05$), el índice de ajuste comparativo (CFI $\geq 0,95$), el índice de Tucker-Lewis (TLI $\geq 0,95$) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA $\leq 0,05$) (Bollen y Stine, 1992; Byrne, 2012; Sharma et al., 2005).

Se realizaron contrastes de hipótesis entre las variables con factores sociodemográficos. Para ello, se realizaron pruebas t de Student para los factores dicotómicos, como el sexo y análisis de varianza (Anova), y para los factores politómicos, como los ingresos, en los que los valores de significancia tuvieron que ser menores de 0,05 para demostrar diferencias significativas (Berlanga Silvente y Rubio Hurtado, 2012). Los análisis fueron realizados en JASP 0.17.0.



3. Resultados y discusión

3.1 Resultados del análisis factorial exploratorio

Inicialmente, se llevó a cabo un AFE con el propósito de examinar la adecuación de los datos y la estructura factorial de las escalas utilizadas. El índice de KMO indicó una adecuada medida de adecuación muestral en la mayoría de las escalas, con valores superiores a 0,70, lo que sugiere la idoneidad de los datos para el análisis factorial (Kaiser, 1974). En particular, la escala de tolerancia hacia la violación de derechos mostró el mayor valor de adecuación muestral (KMO = 0,939). El valor de KMO para la escala de discriminación fue de 0,818. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en todas las dimensiones ($p < 0,001$), lo que respalda la adecuación de los datos para el análisis factorial. La tabla 1 presenta los índices de adecuación muestral y la varianza explicada para cada una de las escalas evaluadas.

La escala de tolerancia mostró una estructura unidimensional con una varianza explicada del 72,7 %, lo que indica una fuerte representación del constructo en un solo factor. De manera similar, la dimensión de DyGM perteneciente a la escala de discriminación reveló una estructura de un solo factor con una varianza explicada del 23,97 %. En ambas dimensiones, se conservaron todos los ítems originales referidas por el Conapred (2011).

En la dimensión de DyD, con la eliminación de tres ítems con cargas factoriales inadecuadas, se estableció que un solo factor representaba de manera más adecuada la estructura de la dimensión, que explica un 18,86 % de la varianza total. Los ítems eliminados, por no presentar una correlación adecuada con el resto de los reactivos, que afecta la cohesión del factor, fueron DyD3. Muchas mujeres son violadas porque provocan a los hombres (DyD5). A las parejas de hombres homosexuales se les debería permitir adoptar niños (DyD6). La mayoría de las trabajadoras domésticas se aprovechan de sus patrones.

La escala de permisividad en el primer análisis mostró una estructura de dos factores con una varianza explicada del 49,9 %, en el cual se identificaron tres reactivos con bajas cargas factoriales que no contribuían significativamente a la medición del constructo. Al eliminar estos ítems, se obtuvo una versión de un solo factor con mejor coherencia interna, con una varianza explicada del 55,4 %. Los ítems eliminados fueron el ítem 3 “Llamar a la policía cuando uno ve a muchos jóvenes juntos en una esquina”, el ítem 6 “Dar de comer los alimentos sobrantes a una persona que hace el servicio doméstico” y el ítem 8 “Insultar a los policías”.

Por último, la escala de empatía inicialmente presentó una estructura de tres factores. Se identificó un ítem problemático, cuya baja

Tabla 1. Índices de adecuación muestral y varianza explicada

Escala	KMO inicial	χ^2 (gl)	Factores	Ítems eliminados	Varianza explicada
Discriminación	0,818	1042,40	2	3	42,83 %
Tolerancia	0,939	3138,146* (28)	1	0	72,7 %
Permisividad	0,821	1352,731* (15)	1	3	55,4 %
Empatía	0,830	1148,379* (28)	2	1	40,6 %

Nota: * $p < 0,001$

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Ítems con cargas factoriales más bajas y altas por dimensión*

Escala	Dimensión	Ítem (carga más baja)	Carga	Ítem (carga más alta)	Carga
Escala de discriminación	DyGM	DyGM 1	0,505	DyGM 7	0,734
	DyD	DyD 4	0,425	DyD 1	0,718
Escala de tolerancia	Tolerancia	Tolerancia 5	0,737	Tolerancia 7	0,924
Escala de permisividad	Permisividad	Permisividad 4	0,607	Permisividad 7	0,915
Escala de empatía	Empatía afectiva	EmpatíaA1	0,380	EmpatíaA4	0,766
	Empatía cognitiva	EmpatíaC6	0,531	EmpatíaC7	0,956

Fuente: elaboración propia.

carga factorial afectaba la claridad de la estructura factorial. Tras la eliminación de este reactivo, el AFE mostró una solución de dos factores con una varianza explicada del 40,6 %, que mejoró la diferenciación entre los factores conservados y resultó en una estructura de dos factores. El ítem eliminado fue el ítem 9 “Encuentro dificultades para ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros”.

Las cargas factoriales obtenidas tras la rotación oblicua confirmaron la estructura final para cada escala. La escala de tolerancia mostró la varianza explicada más alta, con un solo factor que retuvo todos los ítems y las cargas factoriales que oscilaron entre 0,737 y

0,924. En contraste, la dimensión DyD mostró la varianza explicada más baja. En la tabla 2, se presentan los ítems con las cargas factoriales más bajas y altas en cada dimensión.

3.2 Resultados del análisis factorial confirmatorio

El AFC se realizó para evaluar el ajuste de los modelos factoriales obtenidos en el AFE. En la tabla 3, se presentan los principales indicadores de ajuste de los modelos iniciales y finales de cada dimensión.

Los modelos de AFC fueron ajustados en consideración a la eliminación de ítems problemáticos y permitiendo correlaciones entre

Tabla 3. *Comparación de ajuste entre modelos iniciales y finales*

Dimensión	Modelo	χ^2 (gl)	CFI	TLI	RMSEA (LO-HI)	SRMR
DyGM	Inicial	131,201*** (27)	0,909	0,878	0,100 (0,083-0,117)	0,049
	Final	22,910** (9)	0,981	0,968	0,063 (0,031-0,096)	0,025
DyD	Inicial/final	1,404* (2)	1,000	1,009	0,000 (0,000-0,000)	0,011
Tolerancia	Inicial	161,421*** (20)	0,955	0,937	0,135 (0,116-0,154)	0,024
	Final	62,601*** (12)	0,982	0,969	0,104 (0,080-0,130)	0,020
Permisividad	Inicial	57,432*** (18)	0,974	0,960	0,075 (0,180-0,236)	0,038
	Final	33,582*** (12)	0,985	0,974	0,068 (0,022-0,102)	0,031
Empatía	Inicial	87,238*** (18)	0,939	0,905	0,099 (0,079-0,121)	0,047
	Final	18,868*** (12)	0,993	0,988	0,038 (0,000-0,070)	0,022

Nota: *** $p < 0,001$ ** $p < 0,006$ * $p < 0,0496$ **** $p < 0,092$

Fuente: elaboración propia.

errores cuando la teoría y los índices de modificación lo sugerían. Estas modificaciones permitieron mejorar significativamente los índices de ajuste de los modelos, como se observa en la tabla 3.

En la dimensión de DyGM, la inclusión de covarianzas entre algunos errores residuales mejoró el ajuste del modelo, redujo el valor de χ^2 y mejoró los índices CFI (0,909-0,981) y RMSEA (0,100-0,063). En la dimensión tolerancia, la eliminación de un ítem permitió incrementar la parsimonia del modelo sin afectar la validez factorial, reflejado en la mejora del CFI (0,955-0,982) y la reducción del RMSEA (0,135-0,104). En la dimensión permisividad, la eliminación de un ítem permitió mejorar la coherencia interna del modelo, reflejado en el aumento del CFI (0,974-0,985) y la reducción del RMSEA (0,075-0,068). En la dimensión empatía, la reconfiguración del modelo y la correlación entre errores contribuyeron a una estructura

más clara y diferenciable, lo que se tradujo en una mejora del CFI (0,939-0,993) y RMSEA (0,099-0,038). Estas mejoras en los modelos finales respaldan la validez factorial y la utilidad de las dimensiones en futuras investigaciones (tabla 4).

Por otro lado, la dimensión de DyD mostró un ajuste excelente; sin embargo, valores extremadamente altos de CFI y TLI podrían indicar un posible sobreajuste, lo que sugiere que el modelo se adapta demasiado a los datos de la muestra y reduce su capacidad de generalización a otras poblaciones (Brown, 2015). Este resultado plantea interrogantes sobre si el modelo refleja una estructura teórica sólida o si su ajuste perfecto podría estar relacionado con un modelo saturado.

Estos resultados respaldan la validez de las estructuras factoriales propuestas, destacan mejoras en el ajuste de los modelos finales en la mayoría de las dimensiones analizadas.

Tabla 4. *Reactivos iniciales de cada dimensión y los resultantes al concluir el análisis factorial confirmatorio*

Escala	Dimensión	Reactivos originales	Después de AFE	Después de AFC
Escala de discriminación	DyGM	DyGM1	DyGM1	DyGM2
		DyGM2	DyGM2	DyGM4
		DyGM3	DyGM3	DyGM5
		DyGM4	DyGM4	DyGM7
		DyGM5	DyGM5	DyGM8
		DyGM6	DyGM6	DyGM9
		DyGM7	DyGM7	
		DyGM8	DyGM8	
		DyGM9	DyGM9	
	DyD	DyD1	DyD1	DyD1
		DyD2	DyD2	DyD2
		DyD3	DyD4	DyD4
		DyD4	DyD7	DyD7
		DyD5		
		DyD6		
		DyD7		

Escala	Dimensión	Reactivos originales	Después de AFE	Después de AFC
Escala de tolerancia	Tolerancia	Tolerancia1	Tolerancia1	Tolerancia1
		Tolerancia2	Tolerancia2	Tolerancia2
		Tolerancia3	Tolerancia3	Tolerancia3
		Tolerancia4	Tolerancia4	Tolerancia4
		Tolerancia5	Tolerancia5	Tolerancia6
		Tolerancia6	Tolerancia6	Tolerancia7
		Tolerancia7	Tolerancia7	Tolerancia8
		Tolerancia8	Tolerancia8	
Escala de permisividad	Permisividad	Permisividad1	Permisividad1	Permisividad1
		Permisividad2	Permisividad2	Permisividad2
		Permisividad3	Permisividad4	Permisividad4
		Permisividad4	Permisividad5	Permisividad5
		Permisividad5	Permisividad7	Permisividad7
		Permisividad6	Permisividad9	Permisividad9
		Permisividad7		
		Permisividad8		
		Permisividad9		
Escala de empatía	Empatía afectiva	Empatía1	Empatía1	Empatía2
		Empatía2	Empatía2	Empatía3
		Empatía3	Empatía3	Empatía4
		Empatía4	Empatía4	Empatía5
		Empatía5	Empatía5	
	Empatía cognitiva	Empatía6	Empatía6	Empatía6
		Empatía7	Empatía7	Empatía7
		Empatía8	Empatía8	Empatía8
		Empatía9		

Fuente: elaboración propia.

Los valores del análisis de fiabilidad con el estadígrafo Omega indicaron un valor de 0,834 para la dimensión de DyGM, 0,810 para la dimensión de DyD, 0,944 para la dimensión de tolerancia, 0,782 para la dimensión de permisividad, 0,780 para la dimensión de empatía afectiva y 0,823 para la dimensión de empatía cognitiva. La confiabilidad Omega para la escala total de discriminación fue de 0,734 y para la escala total de empatía fue de 0,806.

En cuanto a las variables sociodemográficas, los análisis de comparación de medias muestran que existen diferencias significativas entre la dimensión de DyD según el sexo ($t = 3,98$; $gl = 412$; $sig. = 0,000$), presentando una media para los hombres de 1,56 y para las mujeres de 1,32, lo cual indica que las mujeres perciben más vulnerabilidad de derechos que los hombres. Asimismo, en la comparación entre los diferentes grupos de ingreso, la prueba *post hoc* de Scheffé

muestra diferencias significativas entre el grupo con ingresos superiores a los 10 000 pesos y el grupo con ingresos menores a los 3000 pesos ($F = 6,52$; $gl = 3/415$; $sig. = 0,000$).

Este estudio tuvo como objetivo validar las dimensiones derivadas de la Enadis, específicamente aquellas relacionadas con los ámbitos de discriminación, los elementos simbólico-culturales que reflejan el acuerdo con prejuicios, la apertura a la diversidad y la permisividad hacia la discriminación. Para ello, se aplicaron AFE y AFC, que permitieron evaluar la validez estructural de las dimensiones utilizadas con estudiantes universitarios de una institución pública en el noroeste de México.

La dimensión correspondiente a los ámbitos de discriminación (DyGM) obtuvo un índice KMO que indicó una alta adecuación muestral (Kaiser, 1974) y una varianza explicada adecuada. El análisis factorial confirmatorio posterior mostró una mejora significativa en los índices de ajuste del modelo final, lo que respalda la estructura unidimensional de la dimensión y su capacidad para identificar los entornos sociales donde la discriminación se manifiesta con mayor frecuencia. Estos resultados coinciden con lo reportado por Conapred (2018) y Leite (2019), que identifican la familia, la escuela, el trabajo y los servicios como espacios clave de reproducción de prácticas discriminatorias.

En la dimensión DyD, que mide el acuerdo con prejuicios asociados a estereotipos y roles asignados a ciertos grupos sociales, se registró un índice KMO de valor aceptable, aunque el más bajo entre las dimensiones evaluadas. En el AFC, esta dimensión presentó un ajuste excelente, aunque se advierte un posible sobreajuste (Hair et al., 2018). La permanencia de ítems sobre roles de género y derechos de minorías indica que los prejuicios tradicionales siguen siendo vigentes entre jóvenes universitarios, que coinciden con resultados de la Enadis 2022 (Inegi, 2023).

La dimensión de tolerancia hacia la diversidad mostró el mayor índice KMO y una elevada varianza explicada, lo cual evidencia una sólida cohesión interna. El AFC mantuvo siete de los ocho ítems originales, con un modelo final que alcanzó un CFI y RMSEA en los rangos deseados, lo que respalda la solidez de la dimensión para medir actitudes de aceptación hacia personas distintas, especialmente, en contextos íntimos, como el hogar (Pew Research Center, 2017). La estabilidad factorial permite considerar esta dimensión como una herramienta válida para futuras mediciones de inclusión social.

La dimensión de permisividad fue depurada de 9 a 6 ítems. El AFC evidenció mejoras en los índices de ajuste. Esta dimensión permite identificar la justificación social de actos discriminatorios, como el castigo físico o la exclusión laboral. Los hallazgos son consistentes con informes de la FRA (2023) y con estudios nacionales que documentan la normalización de la violencia simbólica (Rodríguez Zepeda y González Luna Corvera, 2019).

Con respecto a los factores sociodemográficos, los resultados muestran que, atendiendo al género, las mujeres mostraron mayor sensibilidad hacia la vulnerabilidad de derechos. Esto concuerda con investigaciones que indican que las mujeres identifican más claramente las prácticas discriminatorias debido a experiencias vividas (Pew Research Center, 2020; Rodríguez Zepeda, 2014). En cuanto al nivel de ingreso, los análisis evidencian diferencias significativas, lo que destaca

Las mujeres identifican más claramente las prácticas discriminatorias debido a experiencias vividas.

la influencia de la clase social en las actitudes hacia la inclusión (Inegi, 2025). La población universitaria no está exenta de reproducir prácticas discriminatorias, incluso, cuando se perciben a sí mismos como jóvenes con pensamiento progresista. Vázquez Ramos et al. (2022) señalaron que las universidades continúan siendo espacios donde se reproducen estereotipos, exclusión simbólica y resistencias hacia la diversidad, especialmente, en temas como género, orientación sexual, discapacidad y origen étnico. Esta evidencia coincide con la encontrada en este estudio, que aporta a la identificación y comprensión de estas formas de discriminación. Además, García-Villanueva et al. (2021) encontraron que, aunque gran parte del estudiantado expresa actitudes aparentemente neutrales o positivas hacia personas homosexuales, persisten emociones ambivalentes y distancia social, lo que coincide con los hallazgos de la dimensión de permisividad.

En cuanto a las diferencias por sexo, puede explicarse por la socialización de género de las mujeres, experiencias personales de exclusión y una mayor participación en discursos de derechos humanos. Además, el hecho de que muchas mujeres universitarias provengan de entornos donde han enfrentado barreras estructurales puede aumentar su

conciencia crítica frente a las desigualdades (Fueyo Gutiérrez, 2017). Las diferencias por nivel de ingreso también resultan consistentes con investigaciones que indican que el capital cultural, las experiencias de marginación y el acceso desigual a recursos impactan la forma en que se perciben y toleran las conductas discriminatorias (Cea D'Ancona y Vallés Martínez, 2018; Inegi, 2025). Los estudiantes de menores ingresos tienden a experimentar mayor vulnerabilidad, lo cual puede sensibilizarles frente a situaciones de exclusión o injusticia (Osborne et al., 2025).

La validación de las dimensiones propuestas no solo fortalece la calidad de los datos recopilados, sino que también contribuye al diseño de políticas públicas basadas en evidencia. Al medir ámbitos de discriminación, prejuicios, apertura a la diversidad y permisividad, se obtiene una visión integral de las dinámicas discriminatorias, sus raíces culturales y sus impactos en los derechos humanos. Este enfoque permite identificar áreas prioritarias de intervención y diseñar estrategias transformadoras para construir una sociedad más igualitaria.

Desde un enfoque de derechos humanos, los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la discriminación no solo se expresa en actos explícitos, sino también en actitudes implícitas y normalizadas que requieren atención prioritaria (Conapred, 2018; Unesco, 2016). La persistencia de estereotipos, justificaciones hacia la exclusión y baja tolerancia en ciertos contextos, observada en las dimensiones validadas, se alinea con lo planteado por la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) y los prejuicios implícitos (Greenwald y Banaji, 1995), según los cuales la pertenencia grupal y la internalización inconsciente de actitudes refuerzan dinámicas de exclusión.

Las universidades continúan siendo espacios donde se reproducen estereotipos, exclusión simbólica y resistencias hacia la diversidad, especialmente, en temas como género, orientación sexual, discapacidad y origen étnico.

4. Conclusiones

Los resultados respaldan la validez de las dimensiones basadas en la Enadis 2019 para medir actitudes hacia la discriminación en población universitaria. Cada dimensión evaluada mostró una estructura factorial coherente y adecuada, lo que fortalece su aplicabilidad en contextos educativos y de investigación.

Entre las principales limitaciones de esta investigación, se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a la población universitaria nacional. Además, la aplicación en línea, aunque práctica, pudo haber influido en la comprensión o disposición de los participantes al responder, especialmente, en ítems con carga ética o emocional. Otra limitación relevante es que, si bien se logró validar la estructura factorial

de las dimensiones, no se profundizó en su validez convergente o divergente con otros instrumentos, ni se exploraron las relaciones con variables externas, como la ideología política, religiosidad o exposición a programas de inclusión. Se recomienda que estudios posteriores utilicen muestreos probabilísticos y apliquen las dimensiones validadas en contextos distintos al universitario, como el ámbito laboral, educativo básico o en poblaciones vulnerables. Además, futuras investigaciones podrían explorar la relación entre estas dimensiones y variables, como empatía, agresividad, ideología autoritaria, o experiencias personales de discriminación. También sería valioso realizar estudios longitudinales que permitan observar cambios en las actitudes hacia la diversidad y la discriminación en el tiempo, en particular, en respuesta a políticas públicas o eventos sociales relevantes.

Financiación

Esta investigación fue financiada por la Universidad de Sonora, con el Proyecto USO317009029.

Agradecimientos

Agradecemos a las autoridades de las facultades interdisciplinarias de la Universidad de Sonora y a sus alumnos por su generosidad en apoyar el desarrollo de esta investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El proceso de recolección de datos y el almacenamiento de información se adhirió estrictamente a las directrices establecidas por la Sociedad Mexicana de Psicología

(2007), con el fin de salvaguardar la integridad y el bienestar de los participantes. Se siguieron las directrices éticas establecidas por la American Psychological Association (APA, 2017), las cuales promueven el respeto por las personas, la justicia, la integridad científica y la responsabilidad social. Se adaptaron los principios de Helsinki por la Asociación Médica Mundial (AMM, 2024), especialmente, en lo referente al consentimiento informado, la confidencialidad, el respeto a la autonomía y el beneficio para la comunidad. Se cumplieron las normas éticas establecidas en el aviso de privacidad de una universidad pública del noroeste de México, institución que otorgó el aval correspondiente y con la cual se colaboró para la realización del proyecto de investigación en el sistema escolar. La aplicación de los instrumentos fue realizada de manera exclusiva por psicólogos profesionales y capacitados, con conocimientos técnicos, éticos y de contención emocional, dada la delicadeza de los

temas abordados. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de estudiantes participantes, todos ellos mayores de edad.

Contribución de autores

José Ángel Vera Noriega: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, obtención de fondos, investigación, metodología, administración de proyectos, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición.

Ángel Emigdio Lagarda Lagarda: Investigación, metodología, administración de proyectos, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición.

Claudia Karina Rodríguez Carvajal: Investigación, metodología, administración de proyectos, recursos, software, supervisión.

Karen Guadalupe Duarte Tánori: Curación de datos, análisis formal, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, los autores el autor no ha utilizado herramientas de Inteligencia Artificial

Referencias

- Alcaín Martínez, E. y Medina-García, M. (2017). Towards an inclusive university education: Reality and challenges. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- American Educational Research Association. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. https://www.testings-standards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Asociación Médica Mundial. (2024) *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology*, 3(2), 77-85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M.^a J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas: Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bollen, K. A. y Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 205-229. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002004>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Cea D'Ancona, M. Á. y Vallés Martínez, M. S. (2018). *Actitudes hacia la inmigración en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México Enadis 2010*. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2018). *Encuesta nacional sobre discriminación 2017*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J. y Cox, W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267-1278. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2023). *Informe sobre los derechos fundamentales, 2023*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-fundamental-rights-report-2023-opinions_es_2.pdf
- Fueyo Gutiérrez, M. A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. En M. J. Iglesias Martínez e I. Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia. Feminismo/s* (pp. 99-124). Universidad de Alicante. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.04>
- García-Villanueva, J., Hernández Ramírez, C. I. y Ávila Rodríguez, D. (2021). Prejuicios de género hacia estudiantado universitario homosexual de una universidad pública en Ciudad de México. *Praxis Educativa*, 25(2), 116-143. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-2502>
- Greenwald, A. G. y Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L. y Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality And Social Psychology*, 97(1), 17-41. <https://doi.org/10.1037/a0015575>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. y Anderson, R. (2018). *Multivariate data analysis* (8.ª ed.). Cengage Learning.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.ª del P. (2016). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias Martínez, J. y Ares Mateos, A. (coords.) (2022). *Caminos de convivencia: Claves para una adecuada integración social y convivencia intercultural en contextos locales*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/documents/6602794/6869025/GUIA_CAMINOS_DE_CONVIVENCIA.pdf/5bd48b51-3ee0-21b1-730f-6e1ed490beb1?t=1752150337157
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2022*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/Enadis/Enadis_Nal22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_DiscRacial.pdf
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Leite, P. (2019). Enadis 2017: Avances conceptuales y metodológicos. En J. Rodríguez Zepeda y T. González Luna Corvera (coords.), *La métrica de lo intangible: Del concepto a la medición de la discriminación* (pp. 25-54). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2020/01/La_metrica_de_lo_intangible.-Ax-1.pdf#page=26

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Osborne, A., Yillah, R. M. y Bash-Taqi, A. (2025). A study of vulnerable student populations, exclusion and marginalization in Sierra Leonean secondary schools: A social justice theory analysis. *BMC Psychology*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02554-x>
- Pew Research Center. (2020). *Amid national reckoning, americans divided on whether increased focus on race will lead to major policy change*. https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/20/2020/10/PSDT_10.06.20_race.update.fullreport-1.correx.pdf
- Rodríguez Zepeda, J. (2014). Prolegómenos de una teoría política de la igualdad de trato. En T. González Luna Corvera y J. Rodríguez Zepeda (coords.), *Hacia una razón antidiscriminatoria: Estudios analíticos y normativos sobre la igualdad de trato* (pp. 31-71). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2018/09/Hacia-una-razon-antidiscriminatoria-Ax.pdf#page=33>
- Rodríguez Zepeda, J. y González Luna Corvera, T. (2019). *La métrica de lo intangible del concepto a la medición de la discriminación*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/MetricadeloIntangible_2019_Ax.pdf
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. y Dillan, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Sturgis, P., Brunton-Smith, I., Kuha, J. y Jackson, J. (2013). Ethnic diversity, segregation and the social cohesion of neighbourhoods in London. *Ethnic and Racial Studies*, 37(8), 1286-1309. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.831932>
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks.
- Vázquez Ramos, A., Hernández Martínez, C. E. y Guillén Hernández, P. I. (2022). La discriminación en la universidad: Una revisión sistemática de la literatura. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8195-8216. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3992

 Héctor Dorantes-Delgado¹
<https://orcid.org/0009-0005-8566-9284>

 Anahí Isabel Arellano Vega^{2*}
<https://orcid.org/0000-0002-5452-6660>

 María Leticia Villaseñor Zúñiga³
<https://orcid.org/0000-0003-0533-8660>

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, Bachillerato Incluyente, Querétaro, México; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8566-9284>; hdcobaq@gmail.com

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología y Educación, Querétaro, México; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5452-6660>; anahi.isabel.arellano@uaq.mx

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad del Hábitat, San Luis Potosí, México; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0533-8660>; leticia.villaseñor@uaslp.mx

Autor de correspondencia:
Anahí Isabel Arellano Vega, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología y Educación. Cerro de las Campanas s/n, Col. Las Campanas, Centro Universitario, C.P. 76010, Querétaro, México. anahi.isabel.arellano@uaq.mx

Para citar este artículo:
Dorantes-Delgado, H., Arellano Vega, A. I. y Villaseñor Zúñiga, M. L. (2026). Creación de señas para la enseñanza de matemáticas en estudiantes con discapacidad auditiva: El reto de los tecnicismos. *Papeles*, 17(35), e2175. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2175>

Creación de señas para la enseñanza de matemáticas en estudiantes con discapacidad auditiva: el reto de los tecnicismos

Creation of signs for the teaching of mathematics in students with hearing disabilities: The challenge of technical terms

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2175>

Recibido: 12 de junio de 2025

Aprobado: 30 de octubre de 2025

Publicado: 22 de abril de 2026



Resumen

Palabras clave

Discapacidad auditiva;
lenguaje de signos;
matemáticas; educación de
sordos; educación inclusiva

Introducción: la enseñanza de las matemáticas en estudiantes sordos enfrenta desafíos por la ausencia de tecnicismos estandarizados en lengua de señas mexicana (LSM), lo que genera vacíos terminológicos que limitan el acceso al conocimiento. Entre las estrategias docentes, se incluyen recursos icónicos, analogías visuales o deletreo de términos técnicos; sin embargo, estas alternativas resultan insuficientes, pues transmiten información, pero no garantizan una comprensión plena. En este contexto, la creación de señas aparece como una vía para superar tales limitaciones, aunque en México ha sido escasamente documentada. **Metodología:** el objetivo fue analizar el proceso de creación de señas realizado por un docente sordo para explicar conceptos matemáticos sin equivalente en LSM. Se empleó un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, con observación participante y una entrevista semiestructurada, mediada por una intérprete de LSM. El análisis se organizó en tres categorías: vacíos terminológicos, proceso de creación de señas y validación en el aula. **Resultados:** los hallazgos muestran que no existen señas específicas para conceptos de álgebra elemental, lo que propicia la generación de propuestas nuevas a partir de pasos no sistemáticos y en interacción con la comunidad. La validación depende, principalmente, de su aceptación en la práctica escolar y en espacios de socialización de la comunidad sorda, más que de procesos normativos externos. **Conclusiones:** la creación de señas constituye una vía para afrontar el reto de enseñar tecnicismos matemáticos a estudiantes sordos, ya que favorece no solo la comunicación, sino también la comprensión de los conceptos.

Abstract

Keywords

Hearing impairment; sign
language; mathematics;
deaf education; inclusive
education

Introduction: The teaching of mathematics to deaf students faces challenges due to the absence of standardized technical terminology in Mexican Sign Language (LSM). This gap creates terminological voids that limit equitable access to mathematical knowledge. Teachers often rely on iconic representations, visual analogies, or the fingerspelling of technical terms; however, these alternatives are insufficient, as they transmit information but do not always ensure full conceptual understanding. In this context, the creation of new signs emerges as a way to overcome such limitations, although in Mexico this practice has been scarcely documented. **Methodology:** The aim of this study was to analyze the creation of signs carried out by a deaf teacher to explain mathematical concepts without an equivalent in LSM. A qualitative approach was adopted through a case study, combining participant observation and a semi-structured

interview, with the mediation of an LSM interpreter. The analysis was organized into three categories: terminological gaps, strategies for sign creation, and validation in the classroom. **Results:** The findings show that there are no specific signs for elementary algebra concepts, which motivates the development of new proposals through non-systematic steps and in interaction with the community. Validation depends mainly on their acceptance in school practice and in spaces of socialization within the deaf community, rather than on external regulatory processes. **Conclusions:** The creation of signs represents a pedagogical strategy to address the challenge of teaching mathematical technical terms to deaf students, as it promotes both communication and conceptual understanding.

1. Introducción

La enseñanza de las matemáticas se ha caracterizado históricamente por ser un campo complejo tanto para docentes como para estudiantes. Diversos estudios señalan que las dificultades no solo se derivan del carácter abstracto de la disciplina, sino también de la comprensión del lenguaje especializado que la acompaña (Godino et al., 2007; Radford, 2014). Este lenguaje incorpora un conjunto de conceptos técnicos propios de los diferentes campos de las matemáticas, los cuales resultan indispensables para el aprendizaje y la construcción de significados.

En este sentido, los tecnicismos pueden entenderse como términos especializados que designan conceptos específicos en un campo disciplinar (Cabré, 1999). En matemáticas, expresiones como *binomio*, *trinomio* o *polinomio* no solo nombran entidades, sino que condensan relaciones abstractas y estructuras formales. Por ello, su enseñanza requiere estrategias pedagógicas que atiendan tanto al dominio conceptual como al dominio lingüístico (Font et al., 2013).

Para comprender la relevancia de los tecnicismos en matemáticas, resulta útil acudir a la perspectiva planteada originalmente por Ferdinand de Saussure en 1916, quien señala que todo signo lingüístico se compone de significante y significado. El significante

corresponde a la forma perceptible (la palabra, el símbolo o la seña), mientras el significado se refiere al concepto que se activa en la mente. En matemáticas, esta relación se complejiza, ya que los significantes suelen remitir a representaciones gráficas, simbólicas o numéricas que median la construcción del significado (Radford, 2006). Desde esta perspectiva, las matemáticas pueden entenderse como un sistema semiótico en el que los tecnicismos cumplen un papel fundamental al vincular lenguaje y pensamiento.

Las dificultades se intensifican en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, quienes enfrentan retos adicionales para acceder al conocimiento matemático debido a la mediación lingüística. La lengua de señas constituye su principal medio de comunicación y aprendizaje, pero no siempre dispone de un repertorio suficiente de tecnicismos matemáticos. Las investigaciones previas han mostrado que esta ausencia puede obstaculizar tanto la comprensión conceptual como la participación en contextos escolares inclusivos (Pagliaro y Ansell, 2012; Peña Giraldo y Aldana Bermúdez, 2014). Los estudios recientes en ciencias y química confirman que la carencia de signos estandarizados para tecnicismos provoca sobrecarga cognitiva en los estudiantes sordos y limita su acceso

pleno al conocimiento (Clark et al., 2021). La ausencia de señas apropiadas para tecnicismos crea también una barrera para la participación, condiciona su acceso al contenido conceptual y limita su autonomía en el aula. Como señalan Lillo-Martin y Henner (2021), los niños sordos y con hipoacusia enfrentan “barreras sistemáticas para una educación equitativa debido a visiones capacitistas, ya sean intencionales o no” (p. 4), lo cual refuerza la idea de que, sin un repertorio lingüístico completo, su involucramiento activo queda restringido.

La lengua de señas, al ser una lengua natural de modalidad viso-gestual, permite representar conceptos abstractos mediante recursos icónicos y espaciales (Meir, 2010; Stokoe, 2005). No obstante, la creación de nuevos signos para tecnicismos científicos y matemáticos es un proceso dinámico que implica negociación en la comunidad sorda (Supalla, 1990; Thacker et al., 2018). En América Latina, este proceso ha generado tensiones en torno a la legitimidad y a la forma de introducir neologismos, como lo muestran los debates en la comunidad sorda colombiana frente a la propuesta del movimiento Árbol de Vida (Barreto Muñoz y Robayo, 2016).

La creación de neologismos en lenguas de señas ha sido ampliamente documentada en el ámbito internacional. Supalla (1990) mostró que la innovación léxica responde a necesidades comunicativas, mientras Meir (2010) y Thacker et al. (2018) analizaron cómo la iconicidad y la transparencia influyen en la aceptabilidad de nuevos signos. Más recientemente, las investigaciones han descrito cómo los docentes sordos adaptan o crean signos para la enseñanza de conceptos geométricos y algebraicos (Henner et al., 2021; Özlav y Akinci, 2024); sin embargo, estos estudios no detallan cómo se realiza este proceso de manera puntual. A nivel internacional, existen algunos estudios que documentan cómo las comunidades crean y validan neologismos en lengua de señas; sin embargo, en

México, la literatura sigue siendo limitada y se centra más en la producción de materiales didácticos para la enseñanza de la LSM que en el análisis de los procesos de creación de estos neologismos (Florán Cardón, 2014; Flores Flores et al., 2017).

En este escenario, surgen las siguientes preguntas que guían este estudio:

- ¿Qué problemas enfrenta un docente sordo al explicar tecnicismos matemáticos para los cuales no existe una seña específica en LSM?
- ¿Cuál es el proceso que sigue en la creación de señas que permitan nombrar dichos tecnicismos?
- ¿Cómo se validan y utilizan en el aula las señas creadas?

1.1 Marco contextual

Este trabajo documenta un fenómeno de creación de señas para dar cuenta de tecnicismos matemáticos, el cual emergió durante la realización de un proyecto doctoral orientado al diseño, el desarrollo y la implementación de videos educativos en LSM.

Este proyecto tuvo como propósito favorecer el aprendizaje de matemáticas en estudiantes con discapacidad auditiva del nivel medio superior, consistente en una investigación-acción participativa (IAP), y se desarrolló en una institución pública de nivel medio superior del estado de Querétaro (México), que desde 2010 cuenta con un modelo de bachillerato incluyente. Este modelo brinda atención educativa a estudiantes con discapacidad auditiva, visual, motriz y cognitiva, y busca responder a la diversidad estudiantil mediante el uso de apoyos, tales como la interpretación en LSM, el braille, la subtítulo, la audiodescripción y las adaptaciones curriculares.

En ese proyecto marco, se propuso la creación de videos educativos debido a que, para

el caso particular de los estudiantes sordos, se ha constatado una escasez de materiales adaptados para matemáticas. Muchos de los recursos disponibles privilegian el texto escrito, lo que dificulta el acceso al conocimiento y refuerza dinámicas de desigualdad (Dorantes-Delgado y Arellano Vega, 2023). Frente a ello, los videos en LSM representan una alternativa pedagógica al integrar la lengua materna de los estudiantes y permitir un acceso más equitativo al aprendizaje.

Para ello, se planteó la creación de cinco videos mediante tres fases: preproducción, producción y posproducción, bajo la coordinación de un equipo de trabajo conformado por tres actores principales: un docente investigador oyente, responsable de la coordinación del proyecto, el diseño pedagógico de los materiales y la documentación del proceso; un docente sordo, protagonista en la creación de señas y encargado de explicar los tecnicismos en los videos educativos, y una intérprete de LSM, cuya función fue facilitar la comunicación entre el docente sordo y el investigador oyente, además de colaborar en la revisión de las señas propuestas.

Durante la producción del primero de esos videos, surgió un problema que no se había previsto: la identificación emergente de tecnicismos matemáticos sin seña establecida, específicamente para lenguaje algebraico, expresión algebraica, términos semejantes y términos no semejantes. Esta situación dio paso al fenómeno analizado: el proceso de creación de señas, liderado por el docente sordo, para dar cuenta de tecnicismos matemáticos.

1.2 Marco teórico

Las lenguas de señas son sistemas lingüísticos naturales de modalidad viso-gestual, con gramáticas propias que incluyen niveles fonológicos, morfológicos, sintácticos y discursivos (Bolaños Calderón, 2024; Stokoe,

Las lenguas de señas son sistemas lingüísticos naturales de modalidad viso-gestual, con gramáticas propias que incluyen niveles fonológicos, morfológicos, sintácticos y discursivos.

2005). En México, la LSM cuenta con reconocimiento oficial como lengua nacional y patrimonio lingüístico (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad), y convive con otras lenguas de señas, como la maya y la albarradense ("10 de junio, Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana", 2025).

Por otro lado, el aprendizaje de matemáticas implica la interacción entre significantes (palabras, símbolos o señas) y significados (conceptos) que permiten a los estudiantes construir nociones abstractas (Radford, 2006, 2014). Desde esta perspectiva semiótica, los tecnicismos matemáticos son representaciones que condensan conceptos complejos y actúan como mediadores culturales. La ausencia de un significante accesible en LSM genera una ruptura en el proceso de construcción de significados, lo cual impacta la comprensión matemática de los estudiantes sordos.

La propuesta de Vergnaud (1990, 1996) resulta clave para comprender este fenómeno. Según su teoría de los campos conceptuales, aprender matemáticas implica articular relaciones binarias, ternarias y cuaternarias. Los tecnicismos forman parte de estas relaciones, pues proporcionan un significante estable que conecta las prácticas con los conceptos. Cuando en la LSM no existe una seña para un

tecnicismo, como binomio, expresión algebraica o términos semejantes, los estudiantes sordos carecen de un referente semiótico que les permita vincular el término con las operaciones y situaciones asociadas. Esto limita la construcción de esquemas de acción y obstaculiza el acceso pleno al campo conceptual. En consecuencia, la creación de señas se convierte en una necesidad no solo lingüística, sino también didáctica.

De hecho, distintos estudios han evidenciado que la claridad de los signos y su etimología influyen en la comprensión y la memoria de los estudiantes sordos, lo que refuerza la necesidad de criterios pedagógicos al crear tecnicismos (Lang et al., 2007). Asimismo, debates en torno a la planificación lingüística en Colombia y Venezuela muestran que la creación de neologismos y la definición de normas académicas generan tensiones entre la espontaneidad comunitaria y los intentos de estandarización (Pérez, 2007; Tovar, 2003-2004). En este marco, cobra relevancia la pregunta sobre la autoridad lingüística: ¿quién tiene el derecho de proponer, validar y difundir un nuevo signo?

La literatura enfatiza el papel de la comunidad sorda como autoridad epistémica en este proceso y señala la necesidad de evitar prácticas colonizadoras que releguen su agencia (Escobar y Barajas, 2024). En contextos escolares, esto implica reconocer a los docentes sordos como actores centrales en la creación de tecnicismos, sin dejar de lado la participación de estudiantes y, en casos específicos, de intérpretes o docentes oyentes bajo la supervisión comunitaria.

Finalmente, es conveniente mencionar que en este artículo se emplean de manera indistinta los términos *sordo* y *persona con discapacidad auditiva*. Aunque no son sinónimos estrictos, esta decisión responde a fines de claridad y comprensión de la información. Se sigue la perspectiva de Reynoso Remus y Arévalo Castellón (2014), quienes reconocen que ambos términos se utilizan en la literatura, pero que su empleo puede variar según el enfoque (médico, social o cultural). En este trabajo, la elección busca facilitar la lectura sin perder de vista la complejidad que conllevan las denominaciones.

2. Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que empleó la estrategia de estudio de caso, entendida como la exploración detallada de un fenómeno particular en su contexto real (Stake, 1995; Yin, 2018). El fenómeno analizado corresponde al proceso de creación de LSM por parte de un docente sordo para designar tecnicismos matemáticos, surgido de un proyecto doctoral orientado al diseño de videos educativos inclusivos. Este tipo de abordaje permitió comprender el proceso de innovación léxica en su complejidad y situarlo en las prácticas reales de enseñanza y aprendizaje (Merriam, 2009).

Dos premisas guiaron la investigación: a) documentar el proceso de creación de señas

a partir de la observación participante y b) indagar la experiencia del docente sordo mediante una entrevista semiestructurada. La triangulación entre ambas técnicas permitió generar una visión más amplia y profunda del fenómeno, y así atender a criterios de rigor en estudios cualitativos (Denzin y Lincoln, 2011).

2.1 Participantes

El caso estuvo conformado por tres actores principales:

- Docente sordo: Colaborador clave del estudio, con amplia experiencia en la

Tabla 1. Guía de la entrevista semiestructurada

Ítem	Pregunta
1	¿De qué manera se lleva a cabo la interpretación de conceptos matemáticos a la lengua de señas?
2	¿Qué obstáculos se enfrentan al traducir contenidos matemáticos del español a la lengua de señas?
3	¿Cuál es el proceso de creación de nuevas señas para representar conceptos matemáticos?
4	¿Cuál es el procedimiento mediante el cual una seña nueva comienza a utilizarse y difundirse en la comunidad sorda?

Fuente: elaboración propia.

enseñanza a estudiantes con discapacidad auditiva. Su rol protagónico fue la creación y validación de señas para tecnicismos matemáticos.

- Docente investigador oyente: Responsable de la coordinación del proyecto, la documentación del proceso y la conducción de la entrevista.
- Intérprete de LSM: Facilitó la comunicación entre el docente sordo y el investigador oyente, además de colaborar en la revisión de los significados atribuidos a las señas propuestas.

En consonancia con la visión antropológica de Dietz y Mateos Cortés (2020), el docente sordo no fue considerado “sujeto de estudio”, sino colaborador activo y corresponsable, lo que implicó reconocer su importancia, resguardar su perspectiva y valorar su rol en la coconstrucción del conocimiento.

2.2 Técnicas e instrumentos

La observación participante se registró mediante la grabación en video de las interacciones durante la producción de materiales educativos, para documentar tanto las propuestas iniciales de señas como los criterios utilizados para su ajuste o validación. Esta estrategia permitió captar los aspectos dinámicos del proceso, como la negociación

entre claridad, iconicidad y adecuación lingüística, en línea con experiencias previas de creación léxica en comunidades sordas (Malca Belén, 2023; Tovar, 2003-2004).

La entrevista semiestructurada se realizó de manera virtual a través de Zoom, con participación del docente sordo, el investigador y la intérprete de LSM. La guía utilizada para la entrevista se presenta en la tabla 1.

La guía contempló preguntas orientadas a la traducción de conceptos matemáticos a LSM, los obstáculos percibidos en estos procesos, los criterios seguidos para crear nuevas señas y los mecanismos de difusión y legitimación comunitaria. Este enfoque permitió recuperar la perspectiva del colaborador como creador y usuario de la lengua, en consonancia con investigaciones que resaltan el papel central de los docentes sordos en la innovación terminológica (Clark et al., 2021; Lang et al., 2007).

2.3 Procedimiento de análisis

El material audiovisual de registro de observaciones y la entrevista fueron transcritos y procesados mediante codificación abierta con ATLAS.ti versión 24. A partir de la literatura (Meir, 2010; Supalla, 1990; Thacker et al., 2018), se establecieron tres

categorías iniciales: vacíos terminológicos en la enseñanza de matemáticas, proceso para la creación de señas y validación y uso en el aula. Posteriormente, se aplicó un análisis inductivo que permitió reorganizar y profundizar los códigos según los hallazgos empíricos. Este análisis de la información se organizó en torno a dichas categorías y estuvo orientado a comprender la creación de señas como recurso pedagógico en la enseñanza de las matemáticas.

3. Resultados y discusión

Se presentan los hallazgos del estudio sobre el proceso de creación de señas para tecnicismos matemáticos en LSM, a partir de la información recabada mediante observación participante y entrevista semiestructurada con el docente sordo colaborador. Los resultados se organizan en tres categorías analíticas: vacíos terminológicos en la enseñanza de matemáticas, proceso para la creación de señas y validación y uso en el aula.

Estos hallazgos permiten reconocer que la creación de señas no constituye solo un fenómeno lingüístico, sino una práctica pedagógica situada que responde a la necesidad de garantizar el acceso equitativo al conocimiento matemático. Se integran fragmentos del testimonio del docente, descripciones de la observación participante y referencias teóricas que enriquecen la discusión, para mostrar cómo los procesos de innovación léxica en LSM se convierten en recursos didácticos clave para la educación inclusiva.

3.1 Vacíos terminológicos en la enseñanza de matemáticas

Uno de los hallazgos centrales fue la ausencia de señas estandarizadas para conceptos algebraicos básicos, lo cual generó una brecha entre el lenguaje académico y los recursos

2.4 Criterios de rigor

El estudio atendió a criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad propios de la investigación cualitativa (Lincoln y Guba, 1985). Para ello, se aplicaron estrategias de triangulación entre fuentes (observación y entrevista), se realizó una revisión colaborativa de las transcripciones por parte del docente sordo y se documentó de manera transparente el proceso de análisis.

lingüísticos disponibles en LSM. El docente lo expresó claramente:

La verdad, lo leo en español y no entiendo algunos conceptos, como que no puedo... lo que hago es como traducirlo de una manera que pueda llegar el mensaje a las personas sordas. (colaborador sordo, entrevista, 23 de noviembre de 2023)

Ah, bueno, pregunto a diferentes sordos si hay seña. Si no existe, entonces sé que naturalmente... empiezo como a idear esta parte, por ejemplo, digo aquí como lenguaje algebraico, ¿qué significan los números? Entonces comienzo como a entender el concepto, número, letra... a pensar 123 igual ABC porque es el abecedario. (colaborador sordo, entrevista, 23 de noviembre de 2023)

Durante la grabación del primer video, se observó que, al enfrentar el término *lenguaje algebraico*, el docente sordo recurrió inicialmente al deletreo en dactilológico. Sin embargo, tras unos segundos de silencio, miró al docente investigador y lo llamó para discutir alternativas. Este gesto evidenció la tensión entre la urgencia de comunicar un tecnicismo y la falta de un recurso lingüístico inmediato.

Estos testimonios y observaciones reflejan que, sin referentes terminológicos claros,

el aprendizaje se fragmenta y depende de la capacidad del docente para generar equivalencias o explicaciones visuales. En línea con este hallazgo, los estudios internacionales señalan que los vacíos terminológicos en lenguas de señas generan una carga cognitiva adicional, pues los estudiantes deben interpretar simultáneamente el concepto y el signo propuesto (Clark et al., 2021). Por su parte, Krause y Wille (2021) enfatizan que la enseñanza de las matemáticas en lengua de señas implica un “doble reto semiótico”: aprender el contenido matemático y, a la vez, negociar las formas de representación gestual.

Este vacío terminológico no es solo lingüístico sino pedagógico, pues afecta la equidad en el acceso al currículo. Henner et al. (2021) documentaron que el dominio de la lengua de señas especializada está estrechamente vinculado con el rendimiento académico en matemáticas. En consecuencia, la ausencia de signos adecuados para tecnicismos algebraicos compromete la posibilidad de que los estudiantes sordos participen en igualdad de condiciones.

3.2 Proceso para la creación de señas

Ante este panorama, el docente sordo desplegó estrategias creativas para suplir los vacíos terminológicos. Su testimonio muestra cómo combina recursos icónicos, analogías y transformaciones visuales:

El objetivo es que ellos me expliquen, como en general, y poder ir traduciendo, cómo es que les puedo dar el mensaje a los sordos de manera muy clara. Como a veces, por ejemplo, me dan cuestiones muy técnicas. Y, la verdad, lo que hago es traducirlo de una manera que pueda llegar el mensaje. (colaborador sordo, entrevista, 23 de noviembre de 2023).

la enseñanza de las matemáticas en lengua de señas implica un “doble reto semiótico”: aprender el contenido matemático y, a la vez, negociar las formas de representación gestual.

Otro ejemplo, la seña de expresión algebraica... porque hay muchos cambios de formas, entonces hay diferentes formas, es como la parte de ir cambiando. Visualmente se puede entender lo que queremos decir, el concepto que queremos dar a entender. (colaborador sordo, entrevista, 23 de noviembre de 2023).

En la observación participante, se registró cómo el docente gesticulaba varias veces un mismo movimiento, interrumpía la grabación y pedía la opinión de la intérprete. Estas pausas y repeticiones mostraron que la creación de una seña es un proceso iterativo en el que se ajustan elementos de configuración manual, orientación y expresión facial hasta lograr un gesto funcional para la enseñanza. También el docente sordo comentó que requería llevar la seña a su grupo de amigos sordos en un campamento que se iba a realizar en fecha cercana para pedir su opinión.

Estas prácticas reflejan que el docente no improvisa arbitrariamente: evalúa la claridad del gesto, lo ajusta para resaltar los rasgos más importantes del concepto y lo somete a prueba en interacción con sus estudiantes. Esto coincide con lo observado en otros contextos, por ejemplo, Lang et al. (2007) describen cómo los docentes sordos en ciencias adaptan recursos visuales para garantizar

la comprensión de tecnicismos, mientras Malca Belén (2023) reporta que en Perú los neologismos suelen surgir de metáforas visuales y analogías con el entorno inmediato.

Este hallazgo sugiere que la creatividad docente no es solo una capacidad lingüística, sino una estrategia pedagógica situada, que combina saberes disciplinarios con recursos comunicativos propios de la lengua de señas. Como señalan Özlav y Akinci (2024), el desarrollo de conceptos geométricos a través de la lengua de señas implica una mediación constante entre el discurso técnico y la iconicidad visual, mediación que se evidenció en la enseñanza del álgebra.

3.3 Validación y uso en el aula

Un tercer hallazgo clave es que la legitimidad de una seña no depende solo de su creación individual, sino de su aceptación en la práctica comunitaria y escolar. El docente lo explicó de manera contundente:

Antes tengo que platicar... en diferentes grupos de trabajo, en áreas laborales hay muchos que no hay seña, pero porque es por parte como de sus tecnicismos... entonces solo la parte de compartir, o sea, uno mismo puede ir haciendo las señas, solamente que es importante que se vaya usando en el contexto en el que se vaya a utilizar. (colaborador sordo, entrevista, 23 de noviembre de 2023).

Todos dicen que solo pueden ser los sordos... yo creo que las personas oyentes pueden pedir permiso a los sordos, pero, así como que ellos solos realicen una seña nueva, yo creo que no, yo creo que nada más también es como hacerlo en consenso con un sordo. (colaborador sordo, entrevista, 23 de noviembre de 2023).

Estas declaraciones resaltan dos principios: primero, que la validación comunitaria es indispensable para que la seña circule;

segundo, que el contexto escolar funciona como espacio de prueba y ajuste de los signos creados. Tovar (2003-2004) ha señalado que la creación de neologismos en lenguas de señas se legitima cuando surge del consenso comunitario y no desde imposiciones externas. Del mismo modo, Escobar y Barajas (2024) advierten que cualquier intento de imponer tecnicismos sin el aval de la comunidad sorda constituye una forma de dominio del oyente sobre el sordo.

Durante la observación, se registró que, al finalizar una de las sesiones, el docente pidió a los estudiantes sordos replicar la nueva seña de lenguaje algebraico. Algunos la adoptaron de inmediato, mientras otros propusieron ajustes mínimos en la orientación de la mano. Este momento mostró cómo la validación ocurre en la práctica del aula de forma dialógica y consensuada.

Este estudio confirma que, aunque el docente fue el creador de la seña, su uso en el aula y la interacción con estudiantes e intérpretes definió su adopción real. De esta manera, el proceso de validación no ocurre en instituciones normativas, sino en la práctica educativa cotidiana, en la que la utilidad pedagógica es tan importante como la legitimidad lingüística.

3.4 Ejemplo ilustrativo: la seña de lenguaje algebraico

Un ejemplo concreto que sintetiza el proceso es la creación de la seña para lenguaje algebraico. Durante la producción del video educativo, el docente detectó que no existía un signo específico para este tecnicismo y decidió construirlo a partir de la relación entre letras y números, en busca de transmitir la idea de “lenguaje” mediante una analogía visual.

En la observación, se documentó cómo realizó primero el deletreo, luego ensayó varias combinaciones entre los gestos de número y letra, hasta estabilizar un movimiento

repetible. Tras discutirlo con la intérprete y recibir aprobación de los integrantes de la comunidad sorda, la seña fue incorporada al video educativo como propuesta pedagógica.

Al tratarse de una lengua ágrafa, la seña fue documentada en video y representada gráficamente como parte del material didáctico (figura 1), así como explicada de forma escrita en sus elementos principales (tabla 2). Este registro no pretende normar la LSM, sino describir una propuesta surgida en un contexto educativo particular. Tal como advierte Escobedo Delgado (2017), las descripciones gráficas de señas deben entenderse como recursos orientativos que buscan favorecer la comprensión, no como formas prescriptivas de la lengua.

Este caso ejemplifica el ciclo completo del proceso: identificar un vacío terminológico, diseñar una propuesta para suplirlo y validar su uso en el aula como parte del repertorio comunicativo de los estudiantes.

Figura 1. Representación esquemática de la seña de lenguaje algebraico



Fuente: elaboración propia con base en LSM señas que expresan.

Esta sección puede contener subtítulos y su propósito es proporcionar una descripción precisa de los resultados obtenidos y su interpretación. Todas las figuras y tablas se deben citar en el texto usando números arábigos.

Tabla 2. Descripción de la seña de lenguaje algebraico

Elemento	Definición	Descripción de la seña
Tipo de seña	Se refiere al uso de una o ambas manos y al tipo de movimiento implicado.	SM: Se articula con una sola mano.
Configuración manual	Forma adoptada por las manos que incluye la disposición de los dedos.	MD (mano dominante): Realiza los números 1.1, 2.1 y 3.1, (=) C: P2.2, dactilología A.1, B-P1, C.1.
Orientación	Posición de la palma en relación con el cuerpo durante la seña.	MD: Inicia con la palma orientada hacia el cuerpo, (=), cambia con la palma de la mano hacia el lado izquierdo con las puntas de los dedos hacia la izquierda y termina con la palma orientada hacia el frente y puntas de los dedos hacia arriba.
Ubicación	Espacio del cuerpo o área donde se realiza la seña.	A la altura del pecho.
Movimiento	Trayectoria o desplazamiento de la mano durante la articulación.	Movimiento de izquierda a derecha sobre el espacio señante.
Rasgos no manuales	Expresión facial, gestos y movimientos del cuerpo que acompañan la seña y le dan sentido lingüístico.	Cabeza en posición vertical, cejas neutras, mirada que acompaña el movimiento de la mano de izquierda a derecha.

Fuente: elaboración propia con base en Escobedo Delgado (2017).

4. Conclusiones

El estudio permitió comprender de manera situada cómo se desarrolla el proceso de creación de señas para tecnicismos matemáticos en LSM a partir de la experiencia de un docente sordo en un contexto escolar inclusivo.

En respuesta a la pregunta ¿qué problemas enfrenta un docente sordo al explicar tecnicismos matemáticos para los cuales no existe una seña específica en LSM?, se identificó que las principales dificultades surgen de la ausencia de señas estandarizadas para conceptos de álgebra elemental. Estos vacíos terminológicos generan barreras en la transmisión y comprensión de contenidos y obligan al docente a recurrir inicialmente al deletreo o a explicaciones alternativas. Si bien estas estrategias permiten comunicar la información, no siempre aseguran su plena comprensión.

Respecto de la pregunta ¿cuál es el proceso que sigue en la creación de señas que permitan nombrar estos tecnicismos?, se constató que este no sigue un camino lineal, sino que se configura de manera flexible mediante pausas, ensayos y ajustes. El docente recurrir a recursos icónicos, analogías visuales y

discusión con la comunidad sorda, en un proceso que combina creatividad individual con negociación colectiva. Este hallazgo refuerza la idea de que la innovación léxica en lengua de señas es, al mismo tiempo, un acto pedagógico y comunitario.

Finalmente, en relación con la pregunta ¿cómo se validan y utilizan en el aula las señas creadas?, se observó que la legitimidad de los signos depende de su comprensión y aceptación por parte de los estudiantes y de su circulación en espacios comunitarios, más que de instancias normativas formales. De esta manera, la práctica educativa se convierte en el principal escenario de prueba y consolidación de nuevos tecnicismos en LSM.

Se reconoce que los hallazgos de este estudio se limitan al caso de un solo docente y a un conjunto reducido de conceptos algebraicos. No obstante, aportan elementos valiosos para futuras investigaciones orientadas a documentar procesos colectivos de creación y validación de señas en diferentes contextos y disciplinas, así como para avanzar hacia propuestas de materiales educativos más inclusivos y contextualizados.

Financiación

Esta investigación se realizó con recursos propios y no contó con financiamiento externo.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la organización de personas sordas Latido Sordo con sede en el estado de Querétaro (México) por su participación activa y desinteresada en esta investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de interés.

Implicaciones éticas

Los autores señalan que esta investigación se rige bajo los preceptos éticos de la Universidad Autónoma de Querétaro (México), lugar donde se registró el protocolo de investigación en la Dirección de Investigación y Posgrado con el número 13406 de fecha 25 de julio de 2022.

Contribución de autores

Diseño de investigación, metodología y análisis de datos (Héctor Dorantes-Delgado y Anahí Isabel Arellano Vega). Revisión del artículo (María Leticia Villaseñor Zúñiga). Todos los autores declaran que han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Se utilizó ATLAS.ti 24 para el procesamiento de la información. Asimismo, durante la

elaboración de este trabajo, los autores recurrieron a ChatGPT como apoyo para revisar la ortografía de palabras y frases. Después de utilizar estas herramientas, se revisó cuidadosamente el contenido y se ajustó conforme a los lineamientos de la revista, asumiendo plena responsabilidad por todo lo que se presenta.

Referencias

- Barreto Muñoz, A. G. y Robayo, C. A. (2016). Neologismos en lengua de señas colombiana (LSC): Desafíos en torno a la planificación lingüística en comunidades sordas. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 27, 65-80.
- Bolaños Calderón, J. (2024). *Aproximaciones lingüísticas a la lengua de señas mexicana* [tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstreams/9afe8b15-7c94-4e80-8d6f-d815f1d23ee0/download>
- Cabré, M.^a T. (1999). *La terminología: Representación y comunicación*. Universitat Pompeu Fabra.
- Clark, K., Sheikh, A., Swartzenberg, J., Gleason, A., Cummings, C., Dominguez, J., Mailhot, M. y Collison, C. G. (2021). Sign language incorporation in chemistry education (SLICE): Building a lexicon to support the understanding of organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 122-128. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01368>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4.^a ed.). Sage.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299. <https://recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/86184/62769>
- Dorantes-Delgado, H. y Arellano Vega, A. I. (2023). *Una mirada cercana al aprendizaje de matemáticas en estudiantes con discapacidad auditiva* [ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1116.pdf>
- Escobar, L. y Barajas, G. (2024). La referencia lingüística y la decolonización de los nombres propios en las lenguas de señas. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 579-608. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.27501>
- Escobedo Delgado, C. E. (2017). *Diccionario de lengua de señas mexicana de la Ciudad de México*. Instituto para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad en la Ciudad de México.
- Florán Cardón, G. (2014). *Manual para padres sobre enseñanza de la lengua de señas mexicana* [tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/090ec2d8-a848-408c-b7ce-244df21ad3a6/content>
- Flores Flores, J. L., Nava Escamilla, M. y Juárez Zavaleta, M. M. (2017). *Una didáctica que quiere ser: Matemática en lengua de señas mexicana*. Universidad Pedagógica Nacional. http://upnhidalgo.edu.mx/incluyente/libros/Una_didactica_que_quiere_ser.pdf

- Font, V., Godino, J. D. y Gallardo, J. (2013). The emergence of objects from mathematical practices. *Educational Studies in Mathematics*, 82(1), 97-124. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9411-0>
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 39(1), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>
- Henner, J., Pagliaro, C., Sullivan, S. y Hoffmeister, R. (2021). Counting differently: Assessing mathematics achievement of signing deaf and hard of hearing children through a unique lens. *American Annals of the Deaf*, 166(3), 318-341. <https://doi.org/10.1353/aad.2021.0023>
- Krause, C. M. y Wille, A. M. (2021). Sign language in light of mathematics education: An exploration within semiotic and embodiment theories of learning mathematics. *American Annals of the Deaf*, 166(3), 352-377. <https://doi.org/10.1353/aad.2021.0025>
- Lang, H. G., Hupper, M. L., Monte, D. A., Brown, S. W., Babb, I. y Scheifele, P. M. (2007). A study of technical signs in science: Implications for lexical database development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 65-79. <https://doi.org/10.1093/deafed/enl018>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3487/ley-general-inclusion-personas-discapacidad>
- Lillo-Martin, D. y Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Malca Belén, M. (2023). Lexicogénesis en lengua de señas peruana: Procesos involucrados en la formación de señas que designan divisiones territoriales de carácter administrativo. *Quintú Quimün: Revista de Lingüística*, 7(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7817593>
- Meir, I. (2010). Iconicity and metaphor: Constraints on metaphorical extension of iconic forms. *Language*, 86(4), 865-896. <https://doi.org/10.1353/lan.2010.0044>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Özlav, E. y Akıncı, M. (2024). The development of geometric concepts through sign language. *Journal of Pedagogical Research*, 8(4), 255-280. <https://doi.org/10.33902/JPR.202426927>
- Pagliaro, C. M. y Ansell, E. (2012). Deaf and hard of hearing students' problem-solving strategies with signed arithmetic story problems. *American Annals of the Deaf*, 156(5), 438-458. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.1600>
- Peña Giraldo, R. y Aldana Bermúdez, E. (2014). El problema social y cultural de la población sorda en el aprendizaje de las matemáticas se minimiza con la intervención del profesor. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2), 29-43. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/110>
- Pérez, C. (2007). La norma en la lengua de señas venezolana. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 105-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080207>
- Radford, L. (2006). Elementos de una teoría cultural de la objetivación. *Relime: Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 103-129. <https://www.redalyc.org/pdf/335/33509906.pdf>
- Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etno-*

- matemática*, 17(4), 219-240. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/123/330>
- Reynoso Remus, M. y Arévalo Castellón, C. (2014). Discapacidad auditiva y familia. *Vínculos: Sociología, Análisis y Opinión*, 5, 113-121. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos5/V5_7.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stokoe Jr, W. C. (2005). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3-37. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>
- Supalla, T. (1990). The arbitrary and iconic in American Sign Language: Lexical innovation and its implications for lexical processing. En C. Lucas (ed.), *Sign language research: Theoretical issues* (pp. 73-90). Gallaudet University Press.
- Thacker, J. M., Chambers, C. G. y Graham, S. A. (2018). Five-year-olds' and adults' use of paralinguistic cues to overcome referential uncertainty. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00143>
- Tovar, L. A. (2003-2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Lengua y Habla*, 8(1), 97-132. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/download/3570/3452>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170. https://gerardvergnaud.files.wordpress.com/2021/09/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Didaskalia*, 8, 133-170. https://www.gerard-vergnaud.org/texts/gvergnaud_1996_fond-action-conceptualisation_savoirs-theoriques-savoirs-action.pdf
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.ª ed.). Sage.
- 10 de junio, Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana. (2025, 10 de junio). Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/10-de-junio-dia-nacional-de-la-lengua-de-senas-mexicana>

 José Antonio Espinal Betanzo^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-4309-9288>

¹ Universidad de Guanajuato, Campus
León, División de Ciencias Sociales y
Humanidades, Departamento de Gestión
Pública y Desarrollo, León, México;
Orcid: 0000-0002-4309-9288; jose.
espinal@ugto.mx

* Autor de correspondencia:
José Antonio Espinal Betanzo,
Universidad de Guanajuato Campus
León, División de Ciencias Sociales y
Humanidades, Departamento de Gestión
Pública y Desarrollo, Boulevard Milenio
1001, Predio San Carlos, c.p. 37670,
León, México; Orcid: 0000-0002-4309-
9288; jose.espinal@ugto.mx

Para citar este artículo:
Espinal Betanzo, J.A. (2025). Formación
dual en México: factores críticos en su
funcionamiento. *Papeles*, 17(34), e2195.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2195>

Formación dual en México: factores críticos en su funcionamiento

Dual Training in Mexico: Critical Factors in its Operation

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2195>

Recibido: 2 de julio de 2025

Aprobado: 5 de agosto de 2025

Publicado: 1 de octubre de 2025



Resumen

Introducción: el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) es un tipo de formación para el trabajo en el que el estudiante recibe la instrucción académica en la escuela y la capacitación laboral en la empresa. Este artículo examina los factores que inciden en el funcionamiento del MMFD y si en este acontece el vínculo teoría-práctica y el desarrollo de competencias profesionales. El marco de análisis se sustenta en las categorías de conocimientos codificados, saberes tácitos, empleabilidad y factores críticos. **Metodología:** para recolectar la información, se utiliza una perspectiva cualitativa con la aplicación de entrevistas en profundidad y grupos focales a formadores empresariales, responsables de recursos humanos, vinculadores escolares, tutores académicos y aprendices duales. **Resultados y discusión:** en la formación dual, sucede una articulación coherente entre teoría y práctica con efectos en la adquisición de habilidades técnicas y blandas, lo que incrementa las oportunidades de los egresados para insertarse en empleos de calidad. Los elementos que condicionan esta configuración se encuentran en las actividades vinculantes entre las esferas empresarial y escolar: la selección y el acompañamiento de los aprendices, el conocimiento del programa por parte de docentes y trabajadores, la carga de actividades a los actores involucrados y la relación con las familias de los adolescentes. **Conclusiones:** en el centro del funcionamiento del MMFD está la coordinación entre el vinculador escolar y el formador empresarial. La relación entre ambos incide en el cumplimiento del programa de estudios, la malla de correspondencia, el plan de rotación y la atención a los factores críticos.

Palabras clave

Formación dual; formación para el trabajo; empleabilidad; factores críticos

Abstract

Introduction: The Mexican Dual Training Model (MMFD) is a type of training for work, where the student receives academic instruction at high school and job training in the company. The article examines the factors that influence the functioning of the MMFD and if the theory-practice link occurs in it, as well as the development of professional skills. The theoretical framework is support on the categories of codified knowledge, employability and critical factors. **Methodology:** To collect information the article uses a qualitative perspective, with the application in depth interviews and focus groups with business trainers, human resources managers, school linkers, academic tutors and dual students. **Results and discussion:** In dual training there is a coherent articulation between theory and practice with effects on the acquisition of technical and soft skills, which increases the opportunities for graduates to

Keywords

Dual training; training for work; employability; critical factor

enter into quality jobs. The elements that determine this configuration are found in the activities that connect the productive and school spheres: the selection and support of students, the knowledge of the program by teachers and workers, the assignment of activities to the actors involved and the relationship with the families. Conclusions: The functioning of the MMFD is based on coordination between the school linker and the business trainer. The relationship between these actors influences the compliance with the study program, the correspondence grid, the rotation plan and attention to critical factors.

1. Introducción

El objetivo de este artículo es identificar y analizar los factores críticos que condicionan el vínculo entre los conocimientos codificado y tácito en el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD), así como sus efectos en el desarrollo de la empleabilidad en los aprendices y en sus oportunidades para ingresar a trabajar en empleos de calidad.

La coherencia entre el conocimiento codificado-saber tácito en el MMFD y los efectos de este vínculo en el desarrollo de competencias de los egresados duales está condicionado por la elección de los aspirantes, el seguimiento de estos como aprendices, la participación de los tutores académicos e instructores laborales, la cantidad de actividades escolares y las responsabilidades productivas, además de la relación con las familias de los jóvenes. Estos elementos se encuentran en la articulación escuela-empresa y son atendidos por el vinculator escolar y el formador empresarial, agentes responsables de acompañar a los estudiantes, docentes y trabajadores involucrados y quienes están en el núcleo del funcionamiento del MMFD.

Para explicar la articulación de los factores críticos y sus efectos en el desarrollo de competencias laborales, el artículo se organiza en los siguientes apartados. Esta introducción en la que se revisa la literatura

especializada y se identifica que la transición escuela-trabajo es una inflexión en la trayectoria laboral que se ha buscado controlar a través de programas de formación profesional, entre ellos, la formación dual, como una alternativa en la que los asistentes adquieren competencias técnicas y blandas, siendo ambas habilidades útiles para insertarse en empleos de calidad. A partir del conocimiento acumulado, se elabora un marco analítico con las categorías de conocimientos codificados, saberes tácitos, empleabilidad y factores críticos.

Después se explica la estrategia metodológica seguida para identificar, primero, y examinar, después, los factores que inciden en el vínculo teoría-experiencia en el contexto de la formación dual y, como consecuencia, en el desarrollo de empleabilidad de los aprendices. A continuación, se presentan los resultados y la discusión en los que se ubica que el elemento significativo está en la articulación de aquellos agentes encargados de sostener la coordinación entre escuela-empresa, el vinculator escolar y el formador empresarial; asimismo, se esbozan senderos de investigación derivados de este estudio. Al final, se encuentran las conclusiones, en las que se analiza el acoplamiento colegio-compañía, la interacción teoría-práctica y el efecto en el desarrollo de competencias técnicas-habilidades blandas.

1.1 Revisión de la literatura

La salida de la escuela y la entrada al trabajo son dos eventos relacionados y condicionados entre sí. Esta transición se caracteriza, entre otras cosas, por la movilidad horizontal y la precariedad de sus protagonistas, condiciones que pueden ser orientadas por la intervención coordinada de las esferas escolar y empresarial.

Los programas de formación para el trabajo son medios a través de los cuales puede articularse la coordinación y favorecer la inserción ocupacional de las personas, por medio de la transmisión de habilidades laborales a los asistentes. La calidad del empleo alcanzado por estas vías, conviene precisar, depende del diseño del modelo formativo.

La formación dual es un tipo de capacitación profesional sustentada en la articulación coherente entre el conocimiento teórico académico con el saber práctico productivo. Uno de los efectos de este vínculo es el desarrollo de competencias laborales especializadas y pertinentes con el contexto productivo local. La ejecución de esta opción educativa sucede de manera paralela en la escuela y la empresa, por lo que su alcance depende de factores presentes en ambos sitios y elementos emergentes en su relación. A continuación, se explica en extenso lo hasta aquí señalado.

1.1.1 Transición escuela-trabajo en la adolescencia

En México, la salida de la escuela y el ingreso en el trabajo son dos eventos relacionados e interactuantes (Echarri Cánovas y Pérez Amador, 2006; Ferraris y Martínez Salgado, 2015; Giorguli Saucedo, 2002; Pérez Amador, 2006; Pérez Baleón, 2014). La inauguración de la senda laboral se caracteriza, en general, por la inestabilidad y rotación en los primeros años (Corica y Otero 2020; Miranda, 2016), toma formas específicas según el origen familiar, el momento histórico y los arreglos

Después del primer empleo, algunos de los trabajadores quedan atrapados en la precariedad, debido, en parte, a competencias laborales no adquiridas por el abandono escolar temprano.

institucionales locales (Cardozo y Miranda, 2020; Solís et al., 2008; Tapia y Weiss, 2013).

La adolescencia es el periodo vital de las personas en el que se incrementa el contacto con el mundo del trabajo y decrece la presencia en el espacio escolar (Román Sánchez y Navarrete, 2017; Saraví, 2009; Zurita et al., 2000). La entrada de los jóvenes en el mercado laboral se caracteriza por el ingreso en empleos precarios (es decir, con bajos ingresos), carecer de contrato, no acceder a seguridad social y tener escasas posibilidades de movilidad ocupacional ascendente (Guerra Ramírez, 2005; Vázquez-González y Sarasola-Sánchez-Serrano, 2011).

De acuerdo con Weller (2006, 2019), los jóvenes ingresan a trabajar en puestos precarios y sus condiciones mejoran con la edad y conforme a su experiencia laboral se incrementa, lo que no significa que el destino para todas las personas sea la inserción en empleos de calidad. Después del primer empleo, algunos de los trabajadores quedan atrapados en la precariedad, debido, en parte, a competencias laborales no adquiridas por el abandono escolar temprano.

El tránsito escuela-trabajo es el punto de inflexión que consolida y ensancha una estructura social desigual de origen, evento que sucede, en una proporción importante de la población mexicana, durante la

adolescencia (Saraví, 2009), momento en el que las personas deben estudiar el bachillerato. En este escenario, las instituciones locales y sus arreglos pueden incidir en el acoplamiento y la coherencia de esta transición y, en consecuencia, en el funcionamiento del mercado laboral.

Las empresas y los colegios técnicos son dos de las organizaciones clave para la implementación de programas de formación para el trabajo, en los que las personas adquieren competencias laborales pertinentes con el entorno productivo y, como efecto, incrementan sus oportunidades para colocarse en empleos de calidad. La coordinación entre ambas esferas es requerida y esta articulación tiene elementos que la condicionan de acuerdo con los estudiosos en la materia.

1.1.2 Formación para el trabajo

Los programas de capacitación para el trabajo son esquemas formativos en los que los asistentes reciben instrucción empírica en un oficio. El acompañamiento y la orientación de personas con experiencia en el ejercicio de la profesión les brinda a los estudiantes



la oportunidad de realizar tareas ejecutadas en el quehacer cotidiano, ensayar en situaciones reales y por medio del entrenamiento continuo obtener aptitudes laborales que perfeccionan con la práctica del trabajo. También son sitios donde los participantes reflexionan sobre su identidad ocupacional y coadyuvan a construir una vocación profesional (Jacinto et al., 2020; Millenaar, 2014a; Millenaar, 2017; Pieck Gochicoa et al., 2019). En concreto, en el núcleo de estas opciones formativas, está el saber tácito.

En la formación para el trabajo, la práctica es un elemento distintivo y su ejercicio incide en la adquisición de habilidades laborales, en la construcción de un perfil profesional y en la contratación en un empleo de calidad (D'Andra y Buotempo, 2019; Jacinto et al., 2020; Millenaar, 2019; Sepúlveda Valenzuela, 2019). De manera que el adiestramiento requiere procesos de enseñanza inclusivos y tratos igualitarios para que los aprendices entrenen.

Otros factores que influyen en la implementación de los programas de formación para el trabajo son su conveniencia con el contexto económico y laboral local, así como la vinculación institucional de la escuela con el entorno productivo a través de mecanismos, como becas de capacitación, uso de equipo y material, certificación en áreas específicas y acceso a segmentos especializados. Es decir, el éxito de la capacitación se encuentra, primero, en que las esferas escolar y productiva se comuniquen y, después, en que ambas organizaciones sostengan la interacción con acciones concretas a través de programas de prácticas y capacitación profesional (Pieck Gochicoa, 2017).

La capacitación profesional contribuye a la inserción laboral de las personas, aunque con efectos diferenciados según la orientación del programa, el perfil del alumno y el prestigio de la institución educativa. Aquellos programas que capacitan a personas con

el bachillerato concluido, cuyo objetivo es la inserción ocupacional de calidad en especialidades requeridas en el mercado, y vinculan a sus estudiantes con los empleadores les abren la oportunidad a sus egresados de ingresar a puestos de trabajo como técnicos y no solo como operarios (Jacinto y Millenaar, 2009; Jacinto y Millenaar 2012; Millenaar, 2014b). Este es el caso de la formación dual, modelo educativo que busca dotar a los aprendices de competencias laborales para insertarse en empleos de calidad, cuya ventaja comparativa es que articula el conocimiento teórico escolar con el ejercicio práctico en el lugar de trabajo, como se explica a continuación.

1.1.3 Formación dual

La formación dual favorece la congruencia entre el conocimiento teórico y el saber práctico, es decir, entre los contenidos conceptuales revisados en la escuela y las habilidades técnicas requeridas en el puesto de trabajo, como resultado de la instrucción recibida en el aula y el ejercicio del oficio en un entorno productivo real (Castro Rubilar, 2000; García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023; Tolino Fernández-Henarejos, 2015). El aprendizaje paralelo teoría-práctica tiene como efecto que los aprendices adquieran competencias técnicas concretas requeridas en el mercado de trabajo local (Castro Rubilar, 2000; García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023, Kupffer, 2015), lo que favorece su integración en empleos de calidad y experimentar trayectorias laborales ascendentes debido a sus niveles de calificación (Alemán-Falcón y Calcines-Piñero, 2022).

En el contexto de la literatura sobre formación dual, se reconoce que los elementos que inciden en la ejecución de esta opción educativa se encuentran en el nivel nacional y local, así como en las esferas organizacionales donde esta se implementa. A escala macro y meso, se ubica que la transferencia está condicionada por el grado de industrialización

del país o región, la cooperación de actores relevantes y la pertinencia con los mercados laborales nacional, regional y local (García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023; Kupffer, 2015).

Otros elementos que influyen en el país son la estructura institucional y normativa. En España, por ejemplo, estudios recientes han identificado que en este país la gobernanza educativa fragmentada, la atomización del tejido productivo, la segmentación del mercado de trabajo (Martín Artiles et al., 2018) y la escasa presencia de compañías y sindicatos en los espacios de decisión han dificultado la articulación de un sistema dual nacional (Sanz de Miguel y Serra Pardo, 2024). En Chile, en cambio, la institucionalización de la formación profesional ha sido favorecida por las políticas gubernamentales que han conciliado los objetivos económicos de las compañías con las aspiraciones educativas de clases populares, las cuales, al encontrar barreras para acceder a la educación superior, optan por estas posibilidades de capacitación (Valiente et al., 2021).

Asimismo, se identifica que las empresas más aventajadas son las que se han involucrado, debido a que cuentan con los recursos para cumplir con los requerimientos laborales y formativos (Castro Rubilar, 2000; Martín Artiles et al., 2018), esto es, aquellas compañías insertas en sectores de productividad alta y con mejores condiciones laborales en los mercados de trabajo. En este escenario, hay quienes consideran que la formación dual es viable en economías planificadas por un Estado interventor (Marhuenda-Fluixá et al., 2017) y aplicadas a gran escala y largo plazo (Zamora-Torres y Thalheim, 2020).

En las esferas empresarial y educativa, así como en la intersección entre ambas, acontecen eventos que inciden en la formación dual. En las compañías, el conocimiento de esta opción educativa por parte de la gerencia, el cumplimiento del plan de rotación y la

El ingreso en un empleo de calidad es uno de los efectos buscados con la formación dual y este resultado depende de la interacción teoría-práctica, la empleabilidad desarrollada y la pertinencia de esta con el entorno productivo local

formación pedagógica de los trabajadores que fungen como instructores (García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023; Castro Rubilar, 2000). En las instituciones educativas, en cambio, la experiencia pedagógica y práctica de los profesores, la disposición de recursos, el reconocimiento a los docentes interesados y el desgaste de los tutores académicos involucrados quienes obtienen una carga adicional en sus responsabilidades académicas (Marhuenda-Fluixá et al., 2017).

En la coordinación entre ambas organizaciones, se ubican la selección conjunta de los aspirantes, el seguimiento coordinado a los aprendices, el compromiso del joven, el contenido y diseño del plan de estudios elaborado en conjunto, así como la pertinencia con los intereses productivos de la empresa y pedagógicos de la escuela (García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023; Gómez de la Rosa, 2017).

El ingreso en un empleo de calidad es uno de los efectos buscados con la formación dual y este resultado depende de la interacción teoría-práctica, la empleabilidad desarrollada y la pertinencia de esta con el entorno productivo local. En el núcleo de este proceso, existen elementos clave que lo condicionan, los cuales se localizan en la escuela, la empresa y el vínculo entre ambas esferas. Descifrar esta interacción es el

propósito y se toma la ejecución del MMFD en Guanajuato como caso de estudio, debido a que es una experiencia en la que compañías e instituciones educativas cooperan, los participantes dan testimonio del vínculo entre conocimientos codificado y tácito, y los aprendices adquieren las competencias técnicas y blandas que demanda el mercado de trabajo local. A continuación, en el marco teórico con base en el cual se examina el funcionamiento del MMFD, se identifican los factores críticos de su ejecución y se analiza la relación entre ellos.

1.1.4 Marco teórico

Se parte del supuesto de que la relación entre teoría y práctica influye en el nivel de empleabilidad de los aprendices y, en consecuencia, en sus oportunidades para ingresar en un empleo de calidad en un sector de productividad alta o media. Lo anterior está condicionado por factores presentes en la escuela y la empresa, así como en el desenvolvimiento del joven en ambas esferas. Para dar cuenta de estos elementos y su interacción, el marco de análisis se sustenta en las categorías de conocimiento codificado: saber tácito, factores críticos y empleabilidad.

Se retoman las definiciones de conocimiento codificado y saber tácito de De Ibarrola y Mijares (2003), el primero entendido como aquel “compuesto por leyes, principios, teorías que se encuentran objetivadas y están disponibles en algún soporte material mediante códigos que lo hacen público, accesible e inteligible” (p. 147), saber que es estandarizado, cuyo acceso requiere estudiar las normas que supone la comunidad, en este caso, de técnicos, que regulan el comportamiento del proceso productivo.

El conocimiento tácito, en cambio, es el saber “práctico, empírico, adquirido por los individuos a través de vivencias, experiencias de intercambio, actividades repetidas y

relaciones cara a cara” (De Ibarrola y Mijares, 2003, p. 147). La adquisición de este sucede de manera directa entre el individuo con la actividad productiva.

El vínculo entre ambos conocimientos en el MMFD supone que el aprendiz recibe la información teórica en el aula y la práctica en una empresa, con lo cual tiene un acercamiento inicial a las labores del oficio. La apropiación de la profesión se adquiere con el aprendizaje articulado del conocimiento codificado y el saber tácito, lo que incrementa la empleabilidad del estudiante conforme avanza en su formación dual.

La empleabilidad es el conjunto de competencias, tanto técnicas como blandas, que adquieren los aprendices respecto de las necesidades del mercado laboral local (Garrido Lastra y Tapia Marchina, 2022, p. 48). Estas habilidades son desarrolladas durante la instrucción recibida en la formación dual, lo que dota al egresado de un capital laboral valorado para ingresar a trabajar en un empleo de calidad debido a que es un técnico especializado requerido en el proceso productivo.

El empleo de calidad es aquella ocupación inserta en la economía formal caracterizada porque el trabajador suscribe un contrato ocupacional indefinido, percibe ingresos estables y acordes con su capacitación profesional, cuenta con oportunidades de desarrollo profesional y tiene acceso a prestaciones laborales (Weller, 2019, p. 2).

Entonces, un escenario posible en el MMFD es la articulación coherente entre conocimiento codificado-saber tácito, que incide en el aprendiz para la adquisición de una empleabilidad pertinente con el mercado de trabajo local y, como efecto, en la inserción del técnico dual en un empleo de calidad. Esta configuración está condicionada por un conjunto de elementos decisivos en el funcionamiento del modelo dual, los cuales son nombrados factores críticos.

Los factores críticos son aquellos elementos en la formación dual que potencian o disminuyen la adquisición de competencias en los aprendices. Se distinguen entre favorables y negativos, y están ubicados en las esferas empresarial, escolar e individual, así como en el vínculo entre estas.

En síntesis, la correspondencia entre conocimientos codificado y tácito incide en el grado de empleabilidad, ya que, de existir coherencia entre saberes, el aprendiz incrementa sus oportunidades para ingresar a laborar en un empleo de calidad. Esta relación de conocimientos está condicionada, a su vez, por factores críticos, los cuales están presentes en la escuela y la empresa, el vínculo entre ambas esferas y el desempeño del joven. Entonces, con este referente analítico, se explica enseguida la estrategia metodológica implementada para recolectar la información, elaborar los datos y examinar el MMFD en Guanajuato y, posteriormente, se presentan los resultados y la discusión.

2. Metodología

Con el propósito de identificar y examinar los elementos clave que condicionan el funcionamiento del MMFD para que los aprendices adquieran conocimientos codificados y saberes tácitos que les permitan ingresar en empleos de calidad, en esta investigación, se utilizan técnicas y métodos cualitativos, como se explica a continuación.

Para ubicar los factores críticos y sus conexiones con el vínculo teoría-práctica y el tipo de empleabilidad alcanzado, se entrevista a los actores involucrados en las compañías e instituciones educativas y a los aprendices. A los informantes se les inquiere sobre el funcionamiento del MMFD en la escuela y la empresa, la coordinación entre ambos

Tabla 1. Entrevistas y perfil de los informantes

Perfil	Cantidad de entrevistas
Aprendices duales	20
Formadores empresariales	4
Personal de recursos humanos (recursos humanos)	8
Formadores y recursos humanos	8
Tutores académicos	11
Vinculadores	7
Director de plantel	1
Total	59

Fuente: elaboración propia.

espacios y las habilidades laborales adquiridas por los aprendices en su paso por esta opción educativa.

Para realizar el análisis de esta interacción, se lleva a cabo el análisis temático de las entrevistas para identificar si en el MMFD sucede o no un vínculo coherente entre los conocimientos teórico-prácticos y el tipo de empleabilidad que obtienen los jóvenes, entre las que se distingue la empleabilidad completa en la que se adquieren competencias técnicas y blandas; la empleabilidad parcial en la que solo se aprende una de estas y la empleabilidad insuficiente en la que ninguna se alcanza. Tanto la relación teoría-práctica como la tipología de empleabilidad son resultado de las experiencias de los participantes.

A partir de los testimonios, además, se ubican los factores clave para que los informantes tengan la percepción compartida de que en el MMFD sucede o no la relación entre los saberes y el grado de empleabilidad alcanzado. Si bien es cierto, y antes del levantamiento de la información, se identificaron algunos de estos señalados en la literatura, se promovió que los factores emergentes surgieran durante las entrevistas de los participantes.

En las empresas, se interrogó a los formadores responsables de monitorear las actividades

de los practicantes en el lugar de trabajo y al personal de recursos humanos. El total de entrevistas es de 20: 4 a formadores, 8 a recursos humanos y 8 a personas que cumplían ambas funciones de manera simultánea. Se cuenta, además, con un grupo focal, aunque conviene precisar que no se inquirió a ningún instructor (tabla 1).

En las instituciones educativas, por su parte, se realizaron 19 entrevistas, 11 de estas a tutores académicos duales, 7 a vinculadores y 1 a un director de un plantel escolar, además de 8 grupos focales. Mientras de los aprendices duales se cuenta con 20 testimonios (tabla 1).

Se elaboraron guías de entrevista para recolectar la información. En los ejes empresarial y escolar, se indagó:

El perfil laboral del entrevistado

Los objetivos de su organización para ingresar en el MMFD y su implementación en las instalaciones

Los factores críticos que han condicionado la ejecución del MMFD en el plantel y el lugar de trabajo

El proceso de coordinación entre compañía y colegio

Las características profesionales de los aprendices duales y su desempeño teórico y práctico en el programa

Los grupos focales, en cambio, se realizaron con base en el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas (FODA), con la intención de que los participantes identificaran a través de diálogos colectivos estos factores.

Por su parte, en las entrevistas a los aprendices y técnicos duales, se profundizó en el contexto de origen, la experiencia escolar, la participación en el MMFD, la coordinación escuela-empresa en el programa y las consecuencias del modelo en la transición escuela-trabajo de los jóvenes.

El análisis temático de la información se procesa a través de una matriz donde se interpreta

si acontece o no el vínculo teoría-práctica, el nivel de empleabilidad alcanzada (completa, parcial o insuficiente) y los elementos condicionantes. El marco teórico es el sustento de este instrumento que permitió el estudio de cada testimonio y su transformación en datos para su análisis en conjunto.

Respecto de las muestras, se detallan tres precisiones. Primera, en el caso de las compañías, se cuenta con las experiencias de todas las empresas en Guanajuato que han implementado el MMFD en sus instalaciones, para lo cual se buscó entrevistar al personal directamente involucrado en la capacitación de los aprendices. El conjunto de las entrevistas se realizó a los formadores y responsables de recursos humanos, mientras no se cuenta con testimonios de los instructores. En consecuencia, en el análisis sobre el actor empresarial, la información presentada es abundante sobre los directivos y limitada en los instructores. Desde luego, una fortaleza del estudio es que se cuenta con la perspectiva general de cada compañía y de sus necesidades productivas y laborales en el contexto de la región.

Segundo, en relación con las instituciones educativas, en el proyecto se planeó inicialmente

que la muestra tuviera una mayor representación de los planteles donde el MMFD está más consolidado. No obstante, durante la realización del trabajo de campo, se decidió recoger información de todas las escuelas que participan en el MMFD, debido a la disposición de las autoridades y de las personas involucradas en este para colaborar con la investigación. Entretanto, con los jóvenes, las entrevistas se hicieron por medio de plataformas y no presenciales.

En suma, el análisis temático de la información permite identificar si acontece el vínculo entre los saberes codificado-tácito, si ello tiene efecto en la empleabilidad de los jóvenes y, a partir de las experiencias, inferir los factores principales que inciden en este funcionamiento.

En el apartado siguiente, se presentan los hallazgos, su análisis y la contribución del artículo a la literatura. Primero, se da cuenta del vínculo teoría-práctica y su influjo en la empleabilidad adquirida por los aprendices, enseguida, se identifican los factores críticos y se examina cómo estos influyen en los primeros, para, posteriormente, ubicar el sitio de esta investigación en los estudios de formación para el trabajo.

3. Resultados y discusión

El MMFD tiene como uno de sus propósitos que los aprendices desarrollen su empleabilidad a partir de la articulación congruente entre el conocimiento académico codificado y el saber laboral tácito. Este resultado depende de factores críticos localizados en las actividades que deben armonizarse conjuntamente en el colegio y la empresa durante su implementación, estos son: selección y acompañamiento de los aprendices, conocimiento del programa por parte de profesores y trabajadores, carga de trabajo a los actores y relación con las familias de los estudiantes.

El cumplimiento de los factores críticos incide en el acoplamiento teoría-práctica y en la consecuente empleabilidad de los técnicos duales, en que el elemento crítico significativo para el funcionamiento del MMFD es la coordinación entre el vinculador escolar-formador empresarial. En lo que sigue, se muestra, primero, que los aprendices han desarrollado las habilidades laborales buscadas, tanto técnicas como blandas, y, posteriormente, se explica que esto se ha logrado por la atención coordinada de los factores críticos.

3.1 Teoría y práctica en juego y sus efectos en la empleabilidad

El aprendiz dual adquiere saberes teóricos en la escuela, al igual que sus pares con una formación escolar, y de manera adicional desarrolla competencias técnicas y blandas durante su estancia en el MMFD, con lo cual incrementa sus posibilidades de ingresar en un empleo de calidad.

De acuerdo con los aprendices, la instrucción teórica recibida en la escuela está vinculada con la carrera que estudian, pero en esta se limitan a revisar los temas en el aula y, en ocasiones, a practicar en el taller del colegio. En los planteles, además, no se cuenta con maquinaria suficiente y actualizada con los procesos productivos vigentes.

En el MMFD, lo anterior se supera con el ingreso del joven en una empresa, donde recibe la capacitación con tecnología de punta y en un contexto de trabajo real. Según la experiencia de los adolescentes, en el MMFD sucede una relación coherente entre el saber académico y el ejercicio empírico. Un egresado dual comenta:

Quería conocer más en práctica la teoría que ya tenía de la prepa, conocer sobre

circuitos eléctricos y todo eso que en la prepa es teoría y no lo aprendes al cien como debe de ser. Recuerdo mucho que en la escuela ya había visto los circuitos de un motor trifásico, pero ya en la realidad no entendía cómo era todo. En la empresa me ayudaron mucho los técnicos, te ayudaban a ubicarte bien, cómo era todo. Aprendí muchísimas cosas, conozco muchas personas que son ingenieros en la profesión y a veces ni ellos entendían bien las cosas y decían cómo tú entiendes todo eso, y como le digo soy bien preguntón, y me ganaba la curiosidad de saber cómo funciona ese motor. Gracias a Dios los técnicos que estaban aquí eran excelentes, son muy buenos. (egresado dual 8, entrevista, León, Guanajuato).

Los actores empresariales y escolares en su totalidad comparten la visión de los aprendices sobre el vínculo entre teoría y práctica (tabla 2). En las compañías, se considera que el contacto y uso de maquinaria, así como el acompañamiento de los trabajadores con el estudiante, le permite a este articular el conocimiento académico con el saber del oficio. Un responsable de recursos humanos comparte la experiencia en su compañía:

Porque todo es práctico, entonces, al final del día aquí se les asigna un tutor, pero ese tutor es un supervisor o un técnico especializado donde esa persona ya tiene muchos años de experiencia. Entonces, los primeros meses es únicamente estar visualizando el proceso, pero cuando es su graduación llegan a una certificación de inyección de plástico, entonces no nada más salen con Conalep,¹ sino salen con Conalep, un año de experiencia en la empresa y

En las compañías, se considera que el contacto y uso de maquinaria, así como el acompañamiento de los trabajadores con el estudiante, le permite a este articular el conocimiento académico con el saber del oficio.

¹ Institución educativa donde se ofrece la formación dual, por sus siglas Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en Guanajuato (Conalep). La otra organización escolar donde se oferta el MMFD es el Colegio de Estudios Cien-

una certificación en inyección de plástico. Esa tutoría es la que le transmite el conocimiento para tener la certificación en inyección de plástico...Y ahora, la certificación la da también el propio Gobierno con maestros externos, es decir, nosotros no emitimos la certificación. Nosotros no estamos como juez y parte, sino que hay un organismo tercero que certifica la competencia de esa persona, por lo tanto, estamos seguros de que la preparación ha sido la correcta, porque [...] la persona que viene a hacer la evaluación en piso, en máquina, en arranque, en parámetros, en todos los términos de inyección es un externo que no nos conoce. (recursos humanos 1, entrevista, San José Iturbide, Guanajuato).

Por su parte, los docentes aprecian el progreso de los aprendices en el aula y en el taller de la escuela, lo cual es resultado, consideran, de la presencia simultánea del estudiante en las esferas escolar y laboral. Una profesora que participa en el MMFD explica:

Sí, hay una ventaja de los chicos dual a los chicos no dual. ¿Por qué? Porque los chicos duales están viendo, por ejemplo, yo les puedo decir: “un molde tiene 3 partes y es así, cuadrado”. Entonces los chicos de dual me dicen: “no, maestra, tiene tantas partes, no tiene tres, tiene tantas partes, tiene puntitos aquí, tiene esto acá”, y me lo nombran tal cual, este, son todas las partes de un molde, por ejemplo, ¿no? Entonces el chico de no dual sí se queda con la idea que uno les da. Y uno con la experiencia, a lo mejor en imagen se los proyecta un real, pero, pues, no es la misma perspectiva que estarlo viendo en físico. Entonces, pues sí es la diferencia que se va adquiriendo los chicos de dual, o sea, sí se va viendo esa diferencia [...] los chicos de

modelo dual, ellos sí ya llevan esa experiencia, ¿no?, de ver una máquina en físico. (profesora 9, entrevista, Silao, Guanajuato).

La asistencia del alumno a la escuela y a la empresa da lugar a la conexión entre el saber teórico y el contacto directo con la práctica del oficio. Como efecto de esta interacción, el joven desarrolla competencias técnicas, es decir, recibe una instrucción académica, es capacitado en el lugar de trabajo, conoce personalmente los puestos del proceso productivo y usa máquinas y herramientas especializadas.

Además de las competencias técnicas, el aprendiz desarrolla habilidades, como trabajo en equipo, proactividad, empatía, adaptabilidad, resiliencia, creatividad, compromiso, sentido de mejora continua y puntualidad. Estas aptitudes blandas son adquiridas durante las jornadas laborales, momentos en los que el joven se tiene que adaptar a los requerimientos productivos y que lo distinguen de sus pares con una formación escolarizada. Un responsable de recursos humanos señala:

Si tiene una gran diferencia la madurez, logran tener la madurez, porque, a pesar de que están bien jovencitos... ellos, cuando empiezan a tener en una educación dual la madurez, es increíble, tú los ves y hasta dices cómo se plantan, cómo se dirigen, entran todos chibeaditos... y salen maduros, es más tú podrías ver la niña que entrevistaron en el video muy segura de sí misma, decía: “yo sé cómo armar un motor, yo sé cómo desarrollarlo”. Y dices tú, caramba, increíble el cambio que les das, la madurez que tienen. (recursos humanos 20, entrevista, León, Guanajuato).

Entonces, con el aprendizaje en el aula y su práctica en el lugar de trabajo, los aprendices desarrollan competencias laborales. La mayoría de los jóvenes alcanzan una

tíficos y Tecnológicos del Estado de Guanajuato (CECyTEG).

Tabla 2. Relación teoría-práctica y nivel de empleabilidad

Perfil	Entrevistas	Vínculo teoría y práctica	Empleabilidad completa	Empleabilidad parcial	Empleabilidad insuficiente
Aprendices	20	21	17	3	0
Formadores	4	4	4	0	0
Recursos humanos	8	8	6	2	0
Formadores y recursos humanos	8	8	7	1	0
Tutores	11	11	10	1	0
Vinculadores	7	6	6	1	0
Director	1	1	0	1	0
Total	59	59	50	9	0

Fuente: elaboración propia.

empleabilidad completa y quienes no la consiguen obtienen habilidades técnicas o blandas y, de acuerdo con los testimonios, no se han presentado experiencias de empleabilidades incompletas (tabla 2).

Lo anterior le abre al técnico egresado la posibilidad de ingresar a laborar en una empresa de productividad alta o media. Esta visión es compartida por los actores en las esferas empresarial y escolar; en la primera, por las oficinas de recursos humanos donde consideran que es deseable que los técnicos duales sean los elegidos para ingresar en la plantilla de la compañía, debido a su desempeño laboral probado, mientras los docentes manifiestan que estos jóvenes tienen una formación más completa que sus pares escolarizados.

A pesar de esta posición compartida en ambos espacios, no existe de momento un seguimiento de egresados que permita precisar la cantidad de aprendices que son contratados por la empresa donde realizaron su capacitación o en una compañía del sector productivo, y de su trayectoria laboral posterior.

En síntesis, el aprendiz dual tiene la visión completa de la organización de la producción y la experiencia en esta. Al final de su formación, se cuenta con un técnico especializado

acorde con las necesidades laborales en un sector de productividad alta o media, así como con un trabajador con aptitudes de colaboración organizacional. El elemento articulador que sostiene esta configuración es la comunicación entre vinculator escolar-formador empresarial, quienes, en coordinación, atienden a los factores críticos que condicionan el funcionamiento del MMFD, los cuales se abordan en la siguiente sección.

3.2 Factores críticos

En las dimensiones laboral y escolar, los elementos coincidentes que favorecen el vínculo teoría-práctica y la consecuente empleabilidad del técnico dual son la selección de este como aprendiz, su madurez personal y su núcleo familiar, así como el conocimiento empresarial sobre la formación dual.

La familia brinda al joven las condiciones materiales, para que, primero, este permanezca en la senda escolar durante su adolescencia, lo oriente durante su estancia en esta y, de presentarse la oportunidad, lo aliente a ingresar en el MMFD. La disposición del joven para aprender es el estímulo para presentarse a la convocatoria del MMFD, mientras el compromiso personal con su formación y su vocación

profesional son claves para que, a través de la relación teoría-práctica, adquiera competencias técnicas y blandas. Un responsable de recursos humanos comenta sobre el sitio de la familia en la capacitación:

Con la familia tuve contacto por medio de la escuela, este modelo busca que la familia esté involucrada y sepa qué van a hacer sus hijos, lo viví con la gente del plantel, creo que es por prevención, ahí llevé el seguimiento con las familias. De hecho, un tema de actitud que tuvimos por ahí fue canalizado directamente y se trató con la mamá. Está muy al pendiente este modelo que haya esa relación, familia-escuela-empresa, eso sí es un hecho. (recursos humanos 7, entrevista, León, Guanajuato).

El proceso de selección inicia con el acercamiento empresa-colegio, la definición conjunta del perfil profesional y personal que se busca, la publicación de la convocatoria, la elección inicial de los aspirantes por parte de la escuela y la decisión final de la compañía entre las opciones que el plantel le presenta. La elección del aprendiz incluye criterios académicos, psicológicos y profesionales. Un testimonio señala al respecto:

Yo creo que lo más importante sería la preselección de los chicos, que realmente tengan ese perfil de técnicos, de que, pues, son chicos que prácticamente se les está quitando tiempo de su juventud y se les está metiendo a una empresa a aprender, pero, pues, a laborar las diez horas de turno, más lo del traslado. Entonces, creo que la preselección de un cierto tipo de chicos es importante para que a mitad del modelo el chico no deserte. Igual, también en la vinculación con empresas. (escuela 2, grupo focal, San Felipe, Guanajuato).

Los actores empresariales, además, ubican como elementos favorables el compromiso del órgano patronal con la promoción del MMFD, el acompañamiento de este para su



funcionamiento en la compañía y la lealtad que los técnicos adquieran con la firma.

Ahora bien, los elementos críticos concurrentes que han disminuido la relación entre teoría-práctica y la empleabilidad son la coordinación empresa-escuela, el seguimiento al aprendiz, la logística y la sobrecarga de actividades a trabajadores, docentes y alumnos.

El factor central es la ausencia de acoplamiento empresa-colegio, ya que este incide para que otros eventos no deseados en el MMFD sucedan. En los casos en los que el adolescente no recibe su instrucción en algún puesto de trabajo, este no realiza el plan de rotación, no existe correspondencia entre lo visto en el aula con las tareas en la compañía, los horarios no coinciden, el estudiante no atiende a las labores escolares, este no recibe la beca e, incluso, tiene problemas de traslados; en cada una de esas situaciones, existe un elemento en común: la coordinación empresa-escuela se perdió.

De manera más precisa, el rompimiento de la comunicación entre el gestor de vinculación escolar y el formador empresarial es central para que lo anterior se atienda, ya que ambos coordinan el MMFD en su espacio y se vinculan entre sí. Lo contrario también es cierto, es decir, el funcionamiento óptimo del MMFD ha sucedido por el diálogo

vinculador-formador y el trabajo coordinado entre ambos actores. Un testimonio al respecto:

Cuando entramos a la formación dual, todos los involucrados firmamos un convenio de aprendizaje para asegurarnos de que tanto la empresa como, en este caso, el organismo, que podría ser el Conalep, estén conscientes de que los vamos a necesitar ciertos días, por ejemplo, de miércoles a viernes, y que en este caso el Conalep tiene que ponerse de acuerdo con sus maestros para que lunes y martes puedan los niños acudir a la escuela sin ninguna presión del trabajo... Nosotros queremos que lunes y martes ellos se concentren 100 % en sus estudios y que de miércoles a viernes vengan a ejercerlo aquí, directamente, y que no haya un obstáculo... ¿Cómo aprovechan los niños la formación dual? De alguna forma relacionando materia y trabajo, nosotros tenemos la ventaja de que tenemos la visibilidad de las materias, entonces, podemos decir: “sabes qué”, estas son las materias que va a tener el niño en el Conalep y esto es lo que yo puedo aportarle como empresa, que aprenda de estas materias que tiene. Tenemos un plan de rotación, de igual manera, en el cual este mes está con un jefe y ese jefe está enterado de las materias que tiene. Pero resulta que para los próximos dos o tres meses este jefe dice: “sabes qué, conmigo ya terminó el aprendizaje que debería, lo voy a pasar a otra área dentro del departamento de calidad donde va a aprender esto y acorde con sus materias”. Entonces, es una educación muy global e integral. (formador empresarial 18, entrevista, León, Guanajuato).

Existen otros elementos que los docentes han identificado que influyen en el vínculo teoría-práctica y la empleabilidad del joven, entre ellos, el conocimiento actualizado del tutor escolar sobre el proceso productivo y

la tecnología implementada por la empresa, así como la relación con los profesores que no participan en el MMFD, quienes, en ocasiones, se han mostrado reticentes a colaborar con el plan de trabajo acordado entre vinculador escolar-formador empresarial. El resultado es que el aprendiz se rezaga en los conocimientos escolares básicos con los que debe de contar.

En el centro de este problema, está el conocimiento sobre el MMFD entre la comunidad escolar, lo cual se ha atendido con la difusión de este y con el acercamiento de los tutores duales con sus colegas inscritos en los planes de estudio escolarizados.

En suma, en el MMFD, sucede un vínculo coherente entre conocimiento codificado y saber tácito, lo que incide en el desarrollo de una empleabilidad completa en los aprendices. Los elementos críticos son varios, entre ellos, la coordinación empresa-escuela, ya que esta condiciona otros factores, como la selección del aprendiz, su acompañamiento durante su formación, la relación con su familia, el cumplimiento del plan de rotación y el apoyo a los tutores académicos e instructores empresariales, docentes y trabajadores que no hacen parte del MMFD, con quienes su implementación requiere que se dialogue con ellos.

A continuación, se explican las coincidencias, las diferencias y los aportes de esta investigación al conocimiento acumulado en América Latina sobre la capacitación profesional y la formación dual. En este contexto, también se delinearán elementos a considerar en estudios posteriores en la materia.

3.3 Discusión

Este artículo coincide con lo señalado en otros estudios sobre la formación dual en cuanto a que en esta los aprendices experimentan una relación congruente entre el conocimiento teórico-saber práctico y, como efecto,

desarrollan competencias laborales (Castro Rubilar, 2000; García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023; Kupffer, 2015; Tolino Fernández-Henarejos, 2015).

También se identifica que en las esferas empresarial y escolar existen elementos que condicionan la ejecución de la formación dual, como el conocimiento de esta opción educativa por parte de docentes y trabajadores (Castro Rubilar, 2000; García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023), la selección y el acompañamiento a los aprendices (Gómez de la Rosa, 2017) y la cooperación entre escuela y empresa (Pieck Gochicoa, 2017). En este conocimiento acumulado, esta investigación precisa que el eslabón clave de la coordinación se encuentra en la interacción entre el vinculador escolar y el formador empresarial, los dos agentes que mantienen comunicación entre sí y con los actores involucrados en sus respectivas áreas de incidencia, los mismos que atienden a los demás factores críticos. En concreto, aquí se ubica el núcleo central del funcionamiento congruente entre los elementos que condicionan el vínculo de conocimiento codificado-saber tácito y sus efectos en la empleabilidad y cómo sucede esta interacción.

Espinal Betanzo (2024) afirma que el vínculo institucional empresa-escuela ha consolidado el MMFD en Guanajuato. Aquí se confirma este hallazgo y, además, se complementa con la explicación sobre cómo la coordinación entre vinculador escolar-formador empresarial es el factor crítico central del funcionamiento del MMFD e incide en los elementos de las esferas laboral y educativa y la interacción entre estas. En efecto, la relación formal compañía-colegio la inicia el contacto entre operador empresarial y coordinador educativo, actores que promueven el MMFD a nivel estatal y toman las primeras decisiones, pero quienes sostienen el proceso son el vinculador y el formador; se trata de dos momentos distintos, en los que

el segundo es el de mayor relevancia, lo que justificó su abordaje en este artículo.

Algunos especialistas afirman que la implementación de la formación dual está condicionada por el grado de industrialización del territorio, su pertinencia con el entorno productivo (García Fuentes y Gutiérrez Huerter, 2023; Kupffer, 2015) y su aplicación a gran escala y a largo plazo (Zamora-Torres y Thalheim, 2020). En México, no existen los ingredientes para poner a prueba estas hipótesis, ya que el MMFD inició su implementación en 2013 y en un nivel reducido. Sin embargo, la heterogeneidad económica y laboral del país brinda diferentes escenarios regionales para testear si esta opción educativa puede implementarse en segmentos especializados locales y, a partir de estos casos, examinar los elementos que inciden en la ejecución, la empleabilidad, la inserción ocupacional y en el ajuste entre la oferta y demanda de calificaciones técnicas de estos nichos y de las empresas que los conforman.

Con estas coordenadas, las oportunidades de estudio se presentan en aquellos territorios con crecimiento industrial y con necesidades laborales asociadas a los sectores que dinamizan sus economías locales. Una de estas zonas es el Bajío mexicano, donde las instituciones educativas y los organismos

Las oportunidades de estudio se presentan en aquellos territorios con crecimiento industrial y con necesidades laborales asociadas a los sectores que dinamizan sus economías locales.

empresariales han implementado diversos programas de capacitación para el trabajo, además de la formación dual, con el propósito de atender a los desajustes en los mercados laborales estatales y regionales en los segmentos de oficios de nivel técnico de la industria automotriz y metalmecánica.

En este escenario, es pertinente investigar los factores críticos que inciden en el funcionamiento de distintos programas de formación para el trabajo y la empleabilidad alcanzada por sus egresados. Conviene examinar

también los efectos de cada programa para el ingreso en el mercado laboral especializado, la calidad del empleo obtenido por sus técnicos y las trayectorias laborales posteriores. La comparación entre regiones latinoamericanas con características similares arrojaría hallazgos para analizar los resultados de los intentos de ajuste en los mercados laborales por parte de los actores locales. Todo esto conforma una agenda de trabajo con distintas áreas de colaboración entre especialistas interesados en experiencias educativas relevantes en América Latina.

4. Conclusiones

Las esferas escolar y empresarial comparten en conjunto los elementos críticos que inciden en la ejecución del MMFD. Los factores identificados son la selección de los aspirantes, el acompañamiento de los aprendices, el conocimiento del MMFD por parte de tutores académicos e instructores laborales, la carga de las actividades entre los agentes involucrados en ambos espacios y la relación con las familias de los jóvenes. En el centro de estos factores, en el vínculo entre estos y en el funcionamiento del MMFD, está la coordinación entre el vinculador escolar y el formador empresarial.

Vinculador y formador realizan funciones en sus organizaciones que los obligan a mantener comunicación directa con los aprendices, tutores e instructores, así como con docentes y trabajadores que no participan en el MMFD. Ambos interactúan desde el primer contacto entre escuela y empresa, los dos participan en el diseño de la malla de correspondencia, acuerdan los términos de la convocatoria, vigilan el plan de rotación, atienden a asuntos logísticos y resuelven las contingencias presentadas.

El sitio del vinculador en la escuela y el del formador en la empresa les permite tener la

visión completa del proceso de formación dual y de intervenir en su funcionamiento. En consecuencia, la comunicación, interacción y coordinación de ambos actores es el factor crítico central que condiciona el vínculo coherente entre teoría y práctica.

Como efecto de lo anterior, los aprendices duales han adquirido conocimiento codificado y saber tácito. El acoplamiento escuela-empresa ha permitido un vínculo coherente teoría-práctica y el desarrollo de la empleabilidad entre los aprendices.

Los jóvenes ingresan en el proceso de producción, ejecutan actividades relacionadas con su carrera, usan las máquinas y herramientas, asumen responsabilidades productivas y rolan de puestos. A la par, asisten a clases, reciben información codificada, cumplen con las tareas escolares y atienden a sus otras responsabilidades académicas. En el trabajo y la escuela, son acompañados por instructores y tutores, respectivamente, así como son monitoreados cotidianamente por el formador empresarial y el vinculador escolar. El resultado de esta formación dual trabajo-colegio es la apropiación de competencias técnicas especializadas y el desarrollo de habilidades blandas por parte del aprendiz.

En las esferas empresarial y escolar, los actores comparten la idea de que los técnicos duales incrementan sus oportunidades de ingresar en un sector de productividad alta o media, como resultado de la empleabilidad adquirida durante su entrenamiento. Sin embargo, conviene hacer dos acotaciones: por un lado, de momento no es posible ponderar con precisión el tránsito MMFD-trabajo. En el eje empresarial, porque la contratación depende de que existan puestos vacantes, mientras, en la esfera escolar, docentes y jóvenes coinciden en señalar que la experiencia en el MMFD ha tenido como uno de sus efectos que los adolescentes continúen con sus estudios a nivel superior en lugar de insertarse a laborar. Además, un elemento compartido en las dos dimensiones es que no existe un seguimiento de los egresados, lo que dificulta determinar la tasa de retención.

La segunda cuestión es que, si bien los informantes coinciden en afirmar que se incrementan las oportunidades de ingresar a laborar en un sector de productividad alta o media, sitios donde se localizan los empleos de calidad, esto no quiere decir que las compañías los vayan a contratar para esos puestos, sino para los trabajos precarios. Esta es una opción de ingreso en el mercado, entre otras, las cuales deberán examinarse con evidencia, ya que esta es una conjetura aún por probar.

La formación dual, recordemos, es un tipo de formación para el trabajo y comparte con estas el interés para que los participantes adquieran empleabilidad. Estas opciones educativas, sin embargo, son diversas en sus resultados alcanzados y en los factores críticos que los condicionan, así como en los contextos locales en los que se implementan. Este escenario es un campo fértil de investigación para la generación de conocimiento desde América Latina y de colaboración entre sus especialistas.

Ahora bien, esta investigación concentra su análisis en los factores críticos del MMFD

que inciden en la empleabilidad durante la transición escuela-trabajo, por lo que la información recolectada es abundante en esta inflexión, pero apenas se indagan eventos ocupacionales posteriores, por lo que las inferencias sobre las trayectorias laborales de los egresados son acotadas. Asimismo, las experiencias de los instructores empresariales ayudarían en el conocimiento sobre la implementación del MMFD en el lugar de trabajo y sus efectos en las competencias adquiridas por los estudiantes, sin embargo, en este estudio, no se cuenta con esos testimonios.

Por último, un nicho de oportunidad para la ejecución del MMFD es el apoyo económico y laboral a los docentes y trabajadores involucrados, con hincapié en el vinculador escolar y el formador empresarial, los dos actores clave en el MMFD. De igual manera, el seguimiento de los egresados duales permitiría ponderar si la empleabilidad adquirida en el MMFD es una ventaja laboral circunscrita en la transición escuela-trabajo o si esta se perfecciona con el ejercicio del oficio e incide en las trayectorias laborales posteriores, es decir, arrojaría información sobre los alcances y límites de la empleabilidad adquirida.



Financiación

La investigación se realizó con el apoyo financiero del International Development Research Centre (IDRC), por medio del proyecto *Dual education system in Mexico: Promoting economic opportunities for youth in the context of violence?* La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Flacso Costa Rica, asesoró el diseño y la ejecución del estudio.

Conflicto de intereses

El autor declara que no tiene conflicto de intereses.

Agradecimientos

La investigación se llevó a cabo con el apoyo de las siguientes personas: Ángel Plaza Cadena, Juan Pablo Pérez Sainz, Minor Mora Salas, Dessire Ángel Rocha, Raúl Ruiz Acevedo, Gloria Valenzuela Ríos, Paola Sánchez Aguilera, Sharon Plascencia García, Jessica Nohemí Álvarez Paz, Demetrio Feria Arroyo, Rubén Ramírez Arellano y Sonia Cerda Díaz. Asimismo, se reconoce la contribución de las siguientes organizaciones: la Confederación Patronal de la República Mexicana en León

(Coparmex), el IDRC, Flacso Costa Rica, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Guanajuato (CECyTEG) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en Guanajuato (Conalep). A todas y todos muchas gracias por su ayuda, apertura y confianza.

Implicaciones éticas

Los testimonios fueron grabados y los informantes dieron su consentimiento. Además, se conserva el anonimato de sus declaraciones.

Contribución de autores

El autor escribió todos los apartados del artículo.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Ninguna tecnología asistida por la IA fue usada durante la investigación y la escritura del artículo.

Referencias

- Alemán-Falcón, J. y Calcines-Piñero, M.^a A. (2022). The internationalization of the German Dual Vocational Training System: Factors for its implementation in other countries. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(57), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Cardozo, G. y González, A. S. (2020). Trayectorias laborales de mujeres de sectores populares en transición hacia la vida adulta. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e-2210. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2210>
- Castro Rubilar, F. (2000). El sistema de formación dual en los liceos técnico-profesionales y en el mundo de la empresa: Una indagación exploratoria acerca de la percepción que poseen parte de los actores. *Horizontes Educativos*, 5(1), 66-74. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5287/4255>
- Corica, A. M. y Otero, A. E. (2020). Cambios en las transiciones educación-trabajo: Egresados del secundario del Gran Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 139-161. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.7>
- D'Andra, A. M. y Buontempo, M.^a P. (2019). La escuela técnica y la formación profesional desde una perspectiva de género

- en la provincia de Corrientes (Argentina). *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 134-162. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38630>
- Echarri Cánovas, C. J. y Pérez Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: Eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 43-77. <https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1293>
- Espinal Betanzo, J. A. (2024). Formación dual a nivel técnico: Efectos en la transición escuela-trabajo. *Estudios Sociológicos*, 42, 1-22. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2636>
- Ferraris, S. A. y Martínez Salgado, M. (2015). Entre la escuela y el trabajo: El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires y el Distrito Federal. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 30(2), 405-431. <https://doi.org/10.24201/edu.v30i2.1479>
- García Fuentes, P. y Gutiérrez Huerter, G. (2023). El modelo mexicano de formación dual y la educación media superior en el estado de Hidalgo, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 339-367. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.537>
- Garrido Lastra, M. I. y Tapia Marchina, S. (2022). De la universidad al mercado laboral: Desigualdad de género en México. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 6(56), 45-71. <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7536/6696>
- Giorguli Saucedo, S. E. (2002). Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(3), 523-546. <https://doi.org/10.24201/edu.v17i3.1149>
- Gómez de la Rosa, U. (2017). Formación dual: una oportunidad de mayor empleabilidad para jóvenes queretanos en condiciones de vulnerabilidad. En Enrique Pieck y Martha Vicente (Coord.), *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 283-304). Universidad Iberoamericana.
- Guerra Ramírez, M. I. (2005). Los jóvenes del siglo XXI: ¿Para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 419-449. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1446/1805>
- Ibarrola, M.^a de y Mijares, A. (2003). Formación de jóvenes para el trabajo: Escolaridad, capacitación y trabajo infantil. *CADERNOS de Pesquisa*, 118, 119-154. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100006>
- Jacinto, C. G., Millenaar, V., Roberti, M.^a E., Burgos, E. A. y Sosa, M. L. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: Entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 432-450. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605>
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: Lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década*, 17(30), 67-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a7.pdf>
- Kupffer, J. (2015). *Formación profesional dual en Latinoamérica: El sistema dual y su transferencia*. Cámara de Comercio e Industria Boliviano-Alemana.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017).

- Con “d” de “dual”: Investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53(2), 285-307. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/327334>
- Martín Artiles, A., Lope, A., Barrientos Sánchez y Moles Kalt, B. (2018). Aprendiendo a trabajar trayectorias y discursos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 164, 115-134. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.164.115>
- Millenaar, V. (2014a). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad*, 22, 325-339. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334694018.pdf>
- Millenaar, V. (2014b). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional de un análisis de género. *Propuesta Educativa*, 41, 99-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712011>
- Millenaar, V. (2017). Políticas de empleo con enfoque de género: Formación laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *Cadernos Pagu*, 51, e175114. <https://doi.org/10.1590/18094449201700510014>
- Millenaar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: Expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. *Descentrada*, 3(1), e069. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/89388/Versi%C3%B3n_en_PDF.9637.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Miranda, A. (2016). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina postneoliberal. *Líneas Críticas*, 22(47), 130-149. <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193549427008.pdf>
- Pérez Amador, J. (2006). El inicio de la vida laboral como detonador de la independencia residencial de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21(1), 7-47. <https://doi.org/10.24201/edu.v21i1.1260>
- Pérez Baleón, G. F. (2014). Trayectorias tempranas en el inicio de la vida adulta en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(2), 365-407. <https://doi.org/10.24201/edu.v29i2.1465>
- Pieck Gochicoa, E., Vicente-Díaz, M. R. y García Castañeda, V. G. (2019). La formación para el trabajo como espacio de subjetivación: La incidencia de dos estrategias de vinculación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 691-718. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/433/795>
- Pieck Gochicoa, E. (2017). De regreso a lo básico: Estrategias de formación para el trabajo en sectores vulnerables. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 84-98. <https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/35/35>
- Román Sánchez, Y. G. y Navarrete, E. L. (2017). Escuela y trabajo entre jóvenes mexicanos: Factores que explican su ausencia, 2005 y 2015. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 68-83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6355838.pdf>
- Sanz de Miguel, P. y Serra Pardo, J. A. (2024). Participación de los agentes sociales en la gobernanza sistémica de la Formación Profesional dual: Análisis comparativo de Andalucía, Cataluña y País Vasco. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 245-267. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.38922>
- Saraví, G. A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población*, 15(59), 83-118. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v15n59/v15n59a3.pdf>
- Sepúlveda Valenzuela, L. (2019). Estudiantes mujeres en educación técnica profesional en Chile: Continuidad y ruptura en inclusión educativa. *Sinéctica*, 53, 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-013)

- Solís, P., Cerrutti, M., Saucedo, S. E. G., Rojas, M. B. y Binstock, G. (2008). Patrones y diferencias en la transición escuela-trabajo en Buenos Aires, Lima y la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 2(2), 127-146. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.31406/relap2008.v1.i1.n2.6>
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/792/1201>
- Tolino Fernández-Henarejos, A. del C. (2015). La formación profesional dual: Aplicación de nuevos métodos. *Opción*, 31(5), 892-908. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20688/20591>
- Valiente, O., Sepúlveda, L. y Zancajo, A. (2020). Development paradigms in the institutional configuration of vocational education and training in Chile (1964-2005). *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 278-294. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833076>
- Vázquez-González, S. y Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L. (2011). Vulnerabilidad, exclusión e inserción al empleo de los/las jóvenes del centro de Tamaulipas (México). *Portularia*, 11(2), 69-78. <https://doi.org/10.5218/prts.2011.0019>
- Weller, J. (2006). Problemas de la inserción laboral de la población juvenil en América Latina. *Papeles de Población*, 12(49), 9-36. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v12n49/v12n49a2.pdf>
- Weller, J. (2019). Determinantes estructurales del acceso de jóvenes al mercado de trabajo en América Latina. En A. Peláez (comp.), *13º Seminario Internacional de Políticas Públicas: Juventud e inserción laboral. Retos y desafíos en un mundo cambiante* (pp. 1-16). Serviprensa.
- Zamora-Torres, A. I. y Thalheim, L. (2020). El modelo mexicano de formación dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 48-67. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.705>
- Zurita, C., Ruiz, G. y Fornés, G. (2000). Segmentación ocupacional en una sociedad estancada: Mujeres y jóvenes en Santiago del Estero, Argentina. *Estudios Sociológicos*, 28(52), 167-190. <https://doi.org/10.24201/es.2000v18n52.687>

 Alan Diego Vogelfanger¹
<https://orcid.org/0000-0002-8339-4767>

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Derecho, Argentina; Orcid: 0000-0002-8339-4767; avogelfanger@derecho.uba.ar

Autor de correspondencia:
Alan Diego Vogelfanger; Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Derecho, Cuba 2851, 9^a, 1429, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Orcid: 0000-0002-8339-4767; avogelfanger@derecho.uba.ar

Para citar este artículo:
Vogelfanger, A. D. (2025). La educación en derechos humanos en los currículos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Papeles*, 17(34), e2197. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2197>

La educación en Derechos Humanos en los currículos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Human rights education in the teacher training curricula in the City of Buenos Aires

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2197>

Recibido: 9 de julio de 2025

Aprobado: 21 de octubre de 2025

Publicado: 15 de enero de 2026



Resumen

Introducción: este artículo pretende recopilar algunas incorporaciones curriculares promotoras de la educación en derechos humanos y de la educación para el desarrollo sostenible en la formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). **Metodología:** para ello, se hizo un análisis documental de los currículos de las carreras que forman maestros para el nivel primario y para las siguientes asignaturas del nivel secundario: Biología, Ciencia Política, Economía, Geografía, Química, Física, Ciencias de la Educación, Informática, Ciencias de la Administración, Historia, Filosofía, Psicología, Lengua y Literatura, Tecnología y Matemáticas. La investigación, además, incluye una explicación sobre cómo funciona la formación docente en la CABA y anuncia el recorte temático. **Resultados y discusión:** a continuación, se presenta la recopilación con las principales referencias textuales vinculadas a derechos humanos o al desarrollo sostenible detectadas en los currículos estudiados. Cada una de las carreras presenta prescripciones curriculares que impulsan estas agendas, que comprenden una asignatura obligatoria sobre Educación Sexual Integral. **Conclusiones:** si bien en la mayoría de los casos no hay una materia obligatoria exclusiva sobre derechos humanos o desarrollo sostenible, y reconociendo que, en muchos casos, las referencias a estos temas están presentes en materias optativas, no deja de ser cierto que los currículos están permeados por estas agendas. Entre los principales temas mencionados, se encuentran género, diversidad, igualdad e inclusión, así como democracia, ciudadanía y funcionamiento del Estado. En contraposición, por ejemplo, no hay mucho trabajo sobre la Convención sobre los Derechos del Niño. Se espera que la recopilación y difusión de buenas prácticas en materia de educación en derechos humanos sirva para promover esta agenda, inspirar a la región latinoamericana a adoptar propuestas similares y fomentar la continua cooperación y colaboración a fin de generar sinergias.

Palabras clave:

Educación en derechos humanos; formación docente; currículo; educación en desarrollo sostenible

Abstract

Introduction: This article compiles some promising curricular practices that promote human rights education and education for sustainable development in the teacher training institutions of the City of Buenos Aires (Argentina). **Methodology:** To this end, I analyzed the curriculum of the degree to become a teacher at the primary level and the curricula of the degrees that allow to teach the following subjects at the secondary level: Biology, Political Science, Economics, Geography, Chemistry, Physics, Education Sciences, Computer Science, Management and Business Administration, History, Philosophy, Psychology, Language and Literature, Technology, and Mathematics. The paper also includes, at the beginning, an explanation on how teacher training works in the City of

Keywords:

Human rights education; teacher training; curriculum; education for sustainable development

Buenos Aires and the announcement of the thematic focus. **Results and discussions:** The article continues with the documentary analysis itself, with textual references related to human rights and/or sustainable development found in the curricula. Each of the degrees has curriculum requirements that promote these agendas, including a mandatory course on Integral Sexual Education. **Conclusions:** Although in most cases there is no compulsory subject specifically on human rights or sustainable development, and recognizing that in many cases the references to these issues are present in optional courses, it remains true that the curricula are permeated by these agendas. Among the main topics mentioned are gender, diversity, equality and inclusion, and democracy, citizenship, and the functioning of the State. In contrast, for example, there is not much work on the Convention on the Rights of the Child. The compilation and dissemination of good curricular practices in human rights education should serve to promote this agenda, inspire the Latin American region to adopt similar proposals, and foster continued cooperation and collaboration to generate synergies.

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo principal recopilar qué prescriben los currículos de los profesados de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos (CABA) en materia de educación en derechos humanos (EDH) y educación para el desarrollo sostenible (EDS). Lo anterior con la intención no solo de impulsar esta agenda, sino también de detectar y compartir las referencias más destacadas que podrían considerarse “buenas prácticas” para inspirar a que se adopten propuestas similares en otros países de América Latina y fomentar un continuo intercambio que genere sinergias en la región.

La formación docente tiene la posibilidad de generar un gran impacto en la EDH y la EDS porque se concentra en aquellas personas que luego generarán réplicas en decenas o cientos de niños, niñas y adolescentes, es decir, se trabaja con quienes forman a formadores. Como señala Piovani (2023), “la formación docente fue, es y seguirá siendo, sin duda, una pieza clave para la mejora del sistema y para cualquier proceso de cambio educativo que se

desea implementar” (p. 100). Según el informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed (Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023a), “la formación docente es una herramienta fundamental para hacer efectivos gradualmente todos los aspectos del derecho a la educación” (párr. 104).

En este sentido, se toma como punto de partida, por un lado, la idea de que el derecho a la educación involucra necesariamente el derecho a recibir EDH y EDS (Vogelfanger y Ledzwa, 2023). Por otro, se entiende que la EDH y la EDS corresponden a todo docente, independiente de la materia que enseñe, y que debe desarrollarse de manera transversal e interdisciplinaria (Medici, 2018; Niño Barajas, 2012; Ronconi, 2017). Es decir, la incorporación de los contenidos relacionados con derechos humanos y desarrollo sostenible debe darse en todas las áreas del currículo, para permitir una integración temática coherente y articulada, que habilite abordar estos

complejos asuntos desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, recientemente, el Comité de Derechos del Niño de la ONU sostuvo que “deberían incorporarse valores ambientales a la educación y formación de todos los profesionales del ámbito de la enseñanza, tanto en lo que se refiere a los métodos didácticos,

las tecnologías y los enfoques utilizados en la educación, como al entorno escolar y a la preparación de los niños para trabajar en empleos verdes” (Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023b, párr. 54).

2. Metodología

Metodológicamente, se aclara que la definición que se utilizará sobre educación en derechos humanos es aquella que surge de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* de 2011. Dicha definición es una de las más aceptadas en la actualidad (Tibbitts, 2017) y fue ratificada recientemente en la Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023). Básicamente, en esta se establece que la EDH abarca toda actividad educativa que tenga por objeto promover el respeto de los derechos humanos y engloba una educación *sobre* los derechos humanos (conocimiento sobre normas, principios, valores y mecanismos de protección), educación *por medio de* los derechos humanos (aprender y enseñar respetando los derechos de educadores y educandos) y educación *para* los derechos humanos (empoderar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, así como respeten y defiendan los de los demás). En este sentido, para lograr una efectiva educación en derechos humanos, no alcanza con limitarse a transmitir conocimientos, sino que es necesario que los docentes promuevan una praxis educativa activa y reflexiva, que genere un compromiso genuino y práctico con la promoción y defensa de estos

derechos. De esta manera, podrá garantizarse una formación integral que prepare a los futuros maestros para aplicar efectivamente estos principios en su labor pedagógica, y así contribuir a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

En cuanto a educación para el desarrollo sostenible, la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (Unesco, 2023) la define como aquella que habilita a los educandos a tomar decisiones fundamentadas y a adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía y la justicia social, para las generaciones actuales y venideras, que respete al mismo tiempo la diversidad cultural. Con respecto a contenidos específicos, implica incluir temas de cambio climático, biodiversidad, consumo responsable, etc.

La EDH y la EDS son vertientes o enfoques de la educación similares, que comparten valores, objetivos, prácticas pedagógicas, etc. No obstante, es cierto que, en muchas ocasiones, ambas ramas se desarrollaron en paralelo, sin aprovechar posibles sinergias. Asimismo, no se desconoce que existen otras corrientes con distintas nomenclaturas, como educación para la ciudadanía global, educación ambiental, educación para la democracia, alfabetización ambiental, educación para la paz, educación ambiental para la sustentabilidad, educación para un futuro viable, etc. De todas formas, no es el objetivo

indagar en profundidad este análisis histórico-lingüístico-terminológico, sino informar, definir y explicar el concepto a utilizar a lo largo del artículo. De igual manera, tampoco se pretende discutir sobre las críticas tanto al movimiento de derechos humanos como a la definición de desarrollo sostenible, aunque se reconoce su existencia (Capalbo et al., 2011; Fernández, 2019; Moyn, 2019; Mutua, 2002).

Entonces, ¿por qué intentar reunir estos enfoques de EDH y EDS? Desde la región, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) viene sosteniendo hace años que “existe un amplio reconocimiento sobre la relación interdependiente entre la protección al medio ambiente, el desarrollo sostenible y los derechos humanos” (“Caso comunidades indígenas miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina. Sentencia de 6 de febrero de 2020 (fondo, reparaciones y costas)”, párr. 52; “Opinión Consultiva OC-23/17 de 15 de noviembre de 2017 solicitada por la República de Colombia. Medio ambiente y derechos humanos”, párr. 244). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2019) también afirmó específicamente que “la relación estrecha entre los derechos humanos, el desarrollo sostenible y el medio ambiente abarca

innumerables facetas y alcances” (p. 35). Es decir, en la actualidad, no es posible imaginar la protección de los derechos humanos sin incluir el ambiente. La prosperidad y la mejora de las vidas en nuestro planeta requieren un trabajo en conjunto que involucre ambos conceptos en la educación de toda persona.

Ahora bien, las preguntas disparadoras de esta investigación podrían resumirse en las siguientes: ¿qué prescriben los currículos de los profesorados de formación docente de la CABA en materia de educación en derechos humanos? y ¿cuáles son las referencias más destacadas que podrían considerarse buenas prácticas? Para responder a estos interrogantes, primero, se mapearon las carreras de profesorado y los institutos de formación docente existentes. Luego, se hizo un recorte del campo a investigar (que se explica a continuación) y, posteriormente, se indagaron los programas oficiales de formación docente para extraer y compilar buenas prácticas.

Este trabajo se concentró en los institutos de formación docente públicos de la CABA para el nivel primario (desde los 6 hasta los 11-12 años) y secundario (desde los 12-13 hasta los 17-18 años). La extensa y diversa oferta existente vuelve prácticamente imposible incluir el análisis de todas las carreras y todas las instituciones de formación docente en la ciudad (y menos aún en el país) en un solo proyecto individual. Para tener una visión general del sistema educativo de formación docente en la CABA, según el *Anuario de Estadística Educativa* (Buenos Aires Ciudad, 2024), hay 62 unidades educativas de formación docente no universitaria, de las cuales 28 corresponden al sector estatal y 34 al sector privado. Con respecto a la matrícula (es decir, la cantidad de estudiantes), la información de 2024 señala que el total de alumnos de formación docente es de 32 185, de los cuales 23 805 estudian en centros estatales (74 %) y 8380 en centros educativos privados (26 %). Del total de estudiantes, 23 259 (72 %) son

**en la actualidad, no es posible
imaginar la protección de los
derechos humanos sin incluir el
ambiente. La prosperidad y la
mejora de las vidas en nuestro
planeta requieren un trabajo en
conjunto que involucre ambos
conceptos en la educación
de toda persona.**

mujeres. Desde el punto de vista del egreso de las carreras, los datos correspondientes a 2023 indican que hubo 3632 personas graduadas de los institutos de formación docente, con predominancia femenina (2689 mujeres y 943 varones) y del sector estatal (2213 personas egresadas de institutos estatales y 1419 de institutos de gestión privada).

Para esta investigación, el foco estará en los profesorados públicos que se dedican exclusivamente a la formación de docentes (a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, con las universidades, que pueden tener títulos o posgrados que habilitan la enseñanza de su disciplina en distintos niveles, pero se concentran principalmente en la formación para el ejercicio profesional de su campo). Para el caso del profesorado para educación primaria, se aclara que hay una sola carrera; en cambio, los profesorados para el nivel secundario cuentan con una carrera separada para cada una de las materias. Como se señaló, dado que la EDH y la EDS corresponden a todo docente, independiente de la materia que enseñe, el objetivo fue tratar de abarcar la mayor cantidad de carreras, en lo posible. Entonces, en este caso, se tomó la decisión de concentrarse en los profesorados de educación primaria y en las carreras de profesorado para el nivel secundario de los tres principales institutos estatales de formación docente de la CABA: el Instituto de Enseñanza Superior “Alicia Moreau de Justo”, el Instituto de Enseñanza Superior “Mariano Acosta” y el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Las carreras analizadas fueron las de Lengua y Literatura, Historia, Matemáticas, Filosofía, Psicología, Biología, Geografía, Economía, Ciencias de la Administración, Química, Física, Ciencia Política, Informática, Tecnología y Ciencias de la Educación (es decir, cada una de estas carreras otorga a la persona graduada la potestad de enseñar esta materia en colegios secundarios).

Para continuar con la metodología, es menester aclarar en qué consiste el currículo de los profesorados de formación docente en la CABA. Por un lado, todas las carreras cuentan con un Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ), elaborado por el Ministerio de Educación de la CABA, que sirve como guía para las instituciones (tanto públicas como privadas) que ofrezcan ese profesorado. Por otro lado, cada instituto (público o privado) cuenta con un Plan Curricular Institucional (PCI) propio para cada carrera, que contiene la adaptación propia del DCJ. En ambos documentos, se explica la dinámica del currículo de cada carrera, se establecen las finalidades formativas y se fijan los contenidos mínimos y la organización común básica. La última actualización de estos documentos se hizo en los años 2014-2015 y se mantienen vigentes, por lo menos, hasta 2025. Si bien la intención es renovarlos con mayor periodicidad (cada 5 años, aproximadamente), la pandemia de covid-19 y la crisis económica, política y social del país, sumado a la resistencia, las tensiones y los conflictos que suele enmarcar este proceso de revisión curricular, explicarían por qué esto no fue una prioridad en los últimos años.

Actualmente, para la formación docente del profesorado de educación primaria, existe un único Plan Curricular Institucional. Es decir, si bien hay once institutos públicos que ofrecen esta carrera, todos consensuaron un único PCI. En cambio, para el nivel secundario, cada instituto cuenta con su propio PCI para cada carrera. Entonces, por ejemplo, para las carreras de Matemática o de Lengua y Literatura, que se ofrecen en los tres profesorados analizados (el “Alicia Moreau de Justo”, el “Mariano Acosta” y el “Joaquín V. González”), hay un DCJ, pero tres PCI. La selección de buenas prácticas presentada a continuación puede incluir referencias tanto a los DCJ como a cualquiera de los PCI, como se indicará en cada caso.

Para finalizar este apartado metodológico, resta hacer una aclaración sobre la investigación del currículo. No se desconoce que incluir contenidos de derechos humanos y desarrollo sostenible en los DCJ y en los PCI no garantiza necesariamente que estos lleguen efectivamente a las clases de los profesorados. De hecho, el cumplimiento o cómo se lleva a la práctica lo que propone el currículo suele ser bastante heterogéneo. Como explica Santos (2019), “el diálogo entre la política curricular y las decisiones pedagógicas cotidianas no siempre es armonioso ni articula en la dimensión práctica aquello que pautan los lineamientos” (p. 197). Otros autores también alertaron que la presencia de derechos humanos y en desarrollo sostenible en el currículo no asegura que los docentes traten esos temas en sus clases, ni que se den de forma apropiada, ni que tengan los efectos deseados en los estudiantes (Tibbitts y Fernekes, 2011; Tibbitts y Nelson, 2018). Como advierte Kandel (2018), la curricularización de los derechos humanos es una de las metas más importantes de la normativa internacional, aunque su presencia en los planes de estudio por sí sola no garantiza la construcción de sociedades más justas y de sujetos más emancipados.

Ahora bien, más allá de que, por ejemplo, De Alba (1998) ya describía esta diferenciación

entre currículo formal, el vivido y el oculto, no deja de ser cierto que el currículo formal es una condición habilitante, un marco, que facilita que ciertos contenidos ingresen en las aulas (es decir, no es igual que un tema esté presente en un currículo a que no esté). Por eso, el estudio de buenas prácticas curriculares resulta relevante. Se aclara también, entonces, a fines metodológicos, que llamaremos *buenas prácticas curriculares* aquellas anotaciones textuales que surgen de los DCJ y de los PCI que favorecen la incorporación en las clases de contenidos de derechos humanos y desarrollo sostenible.

En cualquier caso, también se explica que lo presentado a continuación son resultados parciales, que forman parte de una mayor investigación y una tesis de doctorado, que incluye entrevistas en profundidad semiestructuradas y cuestionarios, para complementar la investigación documental y comprender mejor lo que sucede efectivamente en las aulas de los profesorados de formación docente. El proyecto evidencia un aporte significativo al campo de conocimiento y un trabajo original porque es inédito este tipo de investigación sobre la existencia de elementos de derechos humanos y desarrollo sostenible en el currículo de los distintos profesorados de la CABA y, menos aún, desde una óptica jurídica.

3. Resultados y discusión

Comencemos con el profesorado para convertirse en docente de primaria. Existe un bloque en el currículo que se concentra en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria. En este, el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria explica:

Se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para

conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyos puntos de vista se requiere comprender; se escribe para [...] pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada. (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014a, p. 50)

Este es un primer ejemplo de cómo puede conectarse la lengua y la literatura con la educación en derechos humanos y con la educación para la ciudadanía mundial. Asimismo, en el bloque Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria, el DCJ anuncia que “de lo que se trata es de imprimir en la enseñanza de las ciencias naturales un contexto humanista que abarque los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos en su totalidad” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014, p. 54), y manifiesta la intención de incorporar “la discusión de valores tales como la equidad, la justicia social y la sustentabilidad ambiental” (p. 55). Este es un claro ejemplo de cómo puede integrarse la educación para el desarrollo sostenible. Por otro lado, en el Plan Curricular Institucional, hay una asignatura obligatoria llamada Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía. Allí, se sostiene que los derechos humanos constituyen una perspectiva ética que debería estar presente en la enseñanza de cualquier materia, ya que constituyen un marco para las relaciones en el aula y el ejercicio de la autoridad docente. Esto refleja explícitamente la importancia y la necesidad de una educación transversal e interdisciplinaria de los derechos humanos.

Ahora bien, antes de pasar individualmente a cada una de las carreras para el nivel secundario, es necesario destacar un aspecto común en estos profesorados: todos los currículos analizados, tanto en el DCJ como en el PCI, presentan dos materias relevantes para la educación en derechos humanos: Educación Sexual Integral y Derechos Humanos, Sociedad y Estado. La primera es siempre obligatoria, mientras la segunda suele ser optativa en la mayoría de los casos. La obligatoriedad de incluir la Educación Sexual Integral en la formación docente se explica principalmente por la Ley sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N.º 26.150) a nivel nacional y la Ley de



Educación Sexual Integral (Ley N.º 2.110) de la CABA. Ambas normas fueron sancionadas en 2006. De hecho, la materia Educación Sexual Integral también forma parte del DCJ y del PCI del Profesorado de Educación Primaria.

La unidad Educación Sexual Integral, para los profesorados del nivel secundario y superior, indica explícitamente en los currículos que su presencia en las escuelas reafirma la responsabilidad del Estado en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como también su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación. También se hace foco en la sexualidad como parte de la identidad de las personas y se hace referencia a la importancia del conocimiento, el cuidado y respeto por el cuerpo, los sentimientos, las emociones, las actitudes, y los valores. Asimismo, se aclara que enmarcar la ESI en los derechos humanos implica reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de la democracia. También instala el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a este tipo de contenidos, y revaloriza el rol de los docentes en

Derechos Humanos, Sociedad y Estado, al igual que Educación Sexual Integral, forma parte de todos los currículos del nivel secundario analizados.

el cumplimiento de derechos y en acompañar en el proceso de desarrollo y crecimiento de niños, adolescentes y jóvenes en su paso por la escuela.

Además, se nombra como una de las finalidades formativas de la materia identificar los recursos pedagógicos que existen para intervenir en las distintas modalidades de abordaje y seleccionar materiales y adecuar los contenidos para los alumnos con discapacidad”. Otra finalidad que aparece en esta unidad curricular es comprender el papel de la escuela en el marco del sistema jurídico de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes y las herramientas para intervenir en situaciones que se vulneren. Entre los ejes de contenidos de la materia, aparecen los siguientes: lo que se espera de hombres y mujeres, género y mandatos socioculturales, modelos hegemónicos de belleza, estereotipos, sexualidad como estrategia de consumo, internet y el cuidado de la intimidad, consumo de alcohol y otras sustancias, resolución de conflictos basados en el diálogo, derechos sexuales y reproductivos, marco jurídico y políticas públicas de protección de la niñez y la adolescencia, violencia de género y trata de personas, maltrato y abuso infanto-juvenil, responsabilidades legales de docentes y directivos ante situaciones de maltrato o abuso, conocimiento de recursos disponibles en la CABA ante situaciones de vulneración de derechos, entre otros. Se insiste nuevamente:

todos estos temas están incluidos en todos los currículos de la formación docente para el nivel secundario de la CABA.

Por su parte, Derechos Humanos, Sociedad y Estado incluye contenidos vinculados con la cultura democrática, las formas de gobierno y los derechos y los deberes de los habitantes. En particular, se habla de promover el pluralismo cultural, la tolerancia, la diversidad y una ciudadanía creativa, crítica, inclusiva e igualitaria. Además, se destaca el análisis del derecho universal a la educación y de otros derechos sociales. Asimismo, uno de los ejes de contenidos incluye el estudio de los vínculos entre ambiente, sociedad, naturaleza humana e historia, y aparece el tema de los principios metodológicos para la educación en y para los Derechos Humanos. Finalmente, se reconoce explícitamente que los derechos humanos son clave para la comprensión integral del rol de la institución educativa y de los docentes.

Como se señaló, Derechos Humanos, Sociedad y Estado, al igual que Educación Sexual Integral, forma parte de todos los currículos del nivel secundario analizados. Para el caso de Educación Sexual Integral, también es parte del currículo del profesorado para el nivel primario; en esta carrera, el equivalente a la asignatura Derechos Humanos, Sociedad y Estado sería la ya mencionada Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía, que es parte del PCI pero no del DCJ.

Pasando, entonces, ahora sí, al análisis individual de cada carrera, con respecto al profesorado en Lengua y Literatura, por ejemplo, el PCI del “Alicia Moreau” incluye una unidad curricular (optativa) llamada Análisis de Medios Masivos de Comunicación, en la cual se anuncia un trabajo sobre estereotipos, sobre la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes Ley N.º 26.061 y sobre la Convención sobre los Derechos del Niño. En el PCI del “Joaquín V. González”, se abarcan

temas de educación popular, Paulo Freire y la alfabetización de adultos. Uno de los trabajos de campo propuesto consiste en la “observación institucional de escuelas de Capital y Gran Buenos Aires, bibliotecas, centros comunitarios, centros culturales y otras organizaciones barriales donde se desarrollen programas de lectura, talleres de alfabetización y/o talleres de escritura” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015a, p. 115). Aquí también se evidencia una conexión entre la enseñanza de la lengua y la literatura y los derechos humanos.

Para la carrera de Historia, el DCJ presenta una asignatura denominada Introducción a la Geografía, en la que se incluyen como temas los impactos ambientales de las acciones humanas, las migraciones y las desigualdades sociales. Más aún, el “Alicia Moreau” suma en su PCI como materia obligatoria Antropología, que habla de tolerancia ideológica, diversidad y culturas. En particular, se mencionan como contenidos “etnocentrismo, relativismo y diversidad cultural”, así como la “desigualdad social y cultural; efectos del colonialismo y el neocolonialismo; globalización, multiculturalismo, interculturalidad” (Instituto Superior del Profesorado “Dra. Alicia Moreau de Justo”, 2015a, p. 25). El “Joaquín V. González, por su parte, propone el estudio de la “cuestión indígena o el problema latinoamericano del etnocidio que no acaba” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015b, p. 73). También el currículo de este instituto habla de cambio social y revoluciones, y se incluyen contenidos sobre riesgos ecológicos, grandes migraciones y luchas étnicas y religiosas. También se presentan críticas al sistema capitalista, colonizador e imperialista, así como contenidos de diversidad cultural, racismo y luchas obreras. Asimismo, se busca explícitamente que el estudiante que se gradúa pueda “actuar como profesional autónomo, crítico y respetuoso de los derechos humanos

y la diversidad ideológica a fin de reconocer la dimensión ética de la enseñanza” (p. 118). Esta referencia se repetirá para las carreras de Matemática, Filosofía, Psicología, Geografía, Química y Ciencia Política.

Siguiendo con el profesorado de Matemática, si bien las referencias a derechos humanos o desarrollo sostenible no abundan, el “Mariano Acosta”, por ejemplo, incluye en su PCI una materia (optativa) llamada Enseñanza para la Diversidad, en la que se recuerda la obligación del Estado de “garantizar los derechos de todos los alumnos a la educación” (Instituto de Enseñanza Superior “Mariano Acosta”, 2015a, p. 39), y, entre los contenidos mínimos, se encuentran la educación y el respeto a la diversidad, como derechos, escuela inclusiva, heterogeneidad en el aula y diseño de actividades para el aprovechamiento de la diversidad. Este mismo instituto, en otra parte de su currículo, también explica que,

en tiempos en que los medios de comunicación masiva nos muestran continuamente resultados de encuestas, índices de precios y otros datos de naturaleza similar, parece difícil exagerar la importancia de tener sólidos conocimientos de estadística. No solamente para saber cómo se obtienen tales datos, sino fundamentalmente para estar prevenidos ante las falacias que, deliberadamente o no, estos puedan esconder. (p. 69)

Estos son ejemplos interesantes de cómo, incluso, en la carrera para ser docente de Matemática en el nivel secundario pueden incorporarse cuestiones de derechos humanos, tales como el pensamiento crítico. El “Joaquín V. González”, por su parte, entiende que

la enseñanza de las ciencias pretende que el alumno elabore una visión del mundo acertada, que no permita la fácil manipulación de opinión [...]. Es necesario que el futuro ciudadano conozca las

Es necesario que el futuro ciudadano conozca las posibilidades y problemas que la ciencia origina, y es así como la educación, a través de la enseñanza de la ciencia, debe promover actitudes como la defensa del medio ambiente, la toma de conciencia de los recursos energéticos, entre otros.

posibilidades y problemas que la ciencia origina, y es así como la educación, a través de la enseñanza de la ciencia, debe promover actitudes como la defensa del medio ambiente, la toma de conciencia de los recursos energéticos, entre otros. (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015c, p. 98).

Una vez más, se destaca una conexión explícita con la educación para el desarrollo sostenible.

En cuanto a la carrera de Filosofía, en el “Joaquín V. González”, hay una materia (optativa) llamada Filosofía de Género, que abarca temas como el pensamiento de Simone de Beauvoir, feminismo, diversidad, identidad sexual y teoría *queer*. También este instituto presenta ejes de contenido sobre “el antropocentrismo”, “las características históricas, sociales y culturales del periodo contemporáneo”, así como “globalización y derechos humanos” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015d, p. 66).

Para el profesorado en Psicología, en el “Joaquín V. González”, se incluyen como unidades curriculares opcionales Escuela

y Violencia y Pedagogía de la Convivencia Escolar. En la primera, se propone que los futuros docentes se capaciten para “la detección, prevención, atención y derivación de casos de violencia” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015e, p. 61), y que trabajen sobre “técnicas para la resolución de conflictos” (p. 62). Entre los contenidos mínimos, figuran maltrato infantil, condiciones indicadoras de violencia y resiliencia. En la materia Pedagogía de la Convivencia Escolar, el currículo habla de aprender a vivir juntos y convivir con otros como una finalidad esencial de la educación, aunque lo reconoce como uno de los “desafíos más importantes para los sistemas educativos en la actualidad” (p. 63). Más aún, tanto el “Joaquín V. González” como el “Alicia Moreau” presentan una asignatura que se llama Estrategias para la Resolución de Conflictos, en la que se trabajan el abordaje de problemas de grupo, institución, familia y comunidad, así como la mediación escolar y la educación para la paz (muy vinculada con la educación en derechos humanos). El “Alicia Moreau” también cuenta con un Taller de abordaje de las problemáticas psicosociales juveniles en la actualidad en el que aparecen temas de trastornos de la alimentación (anorexia, bulimia), sexualidad (aborto adolescente, enfermedades de transmisión sexual, derechos reproductivos), adicciones (alcohol y drogas, principalmente) y violencia (tendencia antisocial, delincuencia juvenil, instituciones penitenciarias), cuestiones vinculadas a la educación en derechos humanos.

La carrera de Biología trabaja con contenidos como legislación ambiental argentina, problemas ambientales globales, nacionales y locales, la renovabilidad de los recursos, riesgos geológicos e impacto ambiental, al igual que con didácticas específicas: “didácticas de educación no formal, estudio de casos, debates, trabajos prácticos, muestreos en el campo, simulaciones, investigaciones”

(Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014b, p. 58). El “Joaquín V. González” propone “formar profesionales críticos capaces de discernir entre una explotación sostenible de los recursos no renovables y su explotación, o entre los riesgos naturales y los que son naturalizados pero que en realidad son impactos provocados por el hombre” y “reflexionar sobre el consumismo que retroalimenta una demanda creciente de recursos no renovables” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015f, p. 65). También promueve “el respeto por todas las formas de vida, su importancia y la necesidad de la conservación de la diversidad biológica y un manejo sustentable de la misma” (p. 76). En su currículo, el “Joaquín V. González” tiene una unidad llamada Didáctica de la educación en el ambiente y la sustentabilidad, en la que se reconocen la “crisis ambiental planetaria”, la necesidad y el desafío de “formar ciudadanos capaces de reconocer el grado y la naturaleza del impacto de la acción humana sobre el planeta”, así como la importancia de incorporar a la formación profesional docente la educación para la sustentabilidad (p. 94). Incluso, hay una unidad curricular llamada Educación no Formal, en la que se hace referencia a la educación popular, la pedagogía freiriana, el derecho de todos los ciudadanos a recibir educación, la educación ambiental y la Conferencia de Río de 1992. Se señala que “instituciones que no pertenecen al sistema de educación formal pueden transformarse en centros de cultura recreativa ambiental, en centros educativos integrados por biólogos, docentes y especialistas en educación ambiental que proporcionen el tránsito hacia un desarrollo sustentable” (p. 110). Entre los objetivos, se propone “diseñar y conducir proyectos en museos, reservas, escuelas de jardinería, huertas orgánicas, interpretación de la naturaleza, etc.”, “promover programas de conservación de la biodiversidad con fundamentos no utilitaristas”, “desarrollar programas que fomenten

la divulgación y participación en la educación ambiental de los ciudadanos dentro y fuera del sistema formal de educación”, así como “lograr la concientización sobre las problemáticas ambientales en nuestra comunidad” (p. 110).

Pasando al Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Geografía, este agrega asignaturas, como Historia Social Latinoamericana, Economía y Territorios y Antropología. En la primera, se propone abordar los procesos históricos “articulando las dimensiones económicas política, ambiental, social y cultural a fin de posibilitar la comprensión de la construcción de los espacios geográficos” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014c, p. 44). Entre los temas específicos, se destacan la colonización, la consolidación de los Estados, las relaciones entre el poder civil y el poder militar, el capitalismo global actual y el neoliberalismo. En la segunda asignatura, se destacan, entre los ejes de contenido, actividades extractivas, inversiones extranjeras, modificaciones territoriales, efectos



ambientales, teorías del desarrollo y la dependencia, deuda externa y crisis fiscal, inflación y distribución del ingreso. Finalmente, en la materia Antropología, aparecen temas como la “diversidad biosociocultural”, las culturas originarias de América y de la Argentina, desigualdades, identidad, discriminación y “etnocentrismo, racismo, etnocidio y genocidio” (p. 48). Además, hay un bloque (que contiene un conjunto de materias) que se llama *Sociedades, recursos naturales y ambiente*. El bloque aborda “contenidos que posibilitan el reconocimiento del importante papel que ocupa la educación ambiental en la construcción de una ciudadanía activa, participativa y crítica” (p. 60). Algunos de los ejes temáticos son “la compleja relación desarrollo-ambiente”, “clima y tiempo”, “factores climáticos”, “legislación ambiental”, “políticas de prevención y mitigación”, “problemáticas ambientales vinculadas con el manejo de los recursos naturales” y “la Educación Ambiental y el sistema educativo” (p. 61). También hay otro bloque llamado *Sociedades, territorios y cultura*, en el que se llama a trabajar en “los procesos de apropiación y explotación de los recursos naturales”, “el papel de las multinacionales en la economía mundial”, “transporte y energía”, “el desarrollo sustentable: definición y polémica en torno al concepto”, “desigualdad social y pobreza” y “conflictos sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales” (pp. 63-64). Por su lado, el “Joaquín V. González” reconoce en su PCI que “la importancia de la Educación Ambiental en todos los trayectos educativos hace necesario implementar a lo largo de las cátedras, la reflexión y ejercitación de estrategias didácticas que posibiliten la trasposición de los conocimientos adquiridos” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015g, p. 74). En su currículo, este instituto contiene la unidad curricular llamada Dinámica de los Procesos Climáticos, que hace referencia explícita al artículo 41 de la Constitución Nacional

de la Argentina, que reconoce el derecho a un ambiente sano y promueve la educación ambiental. Además, impulsa el estudio de las regulaciones emanadas de las conferencias mundiales sobre cambio climático.

En el Diseño Curricular Institucional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Economía, se busca “propiciar el desarrollo de una actitud ética referida a las formas de crecimiento y desarrollo” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014d, p. 53), y entre los ejes de contenidos aparecen “el crecimiento económico y el medio ambiente”, “ecología” y “la superproducción industrial y su impacto ecológico”, entre otros (pp. 53-54). En el PCI del “Joaquín V. González” también se reconocen problemas como “el aumento del desempleo, las desigualdades sociales y demográficas, el consumismo, las nuevas condiciones de mercado y los medios de información no formales” (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015h, p. 60). Asimismo, el currículo impulsa el desarrollo de “una actitud ética ciudadana”, promover “una formación libre y responsable comprometida con la realidad del país”, “transmitir respeto de los valores democráticos: la igualdad, la justicia, el respeto a la ley, las libertades y la defensa de los derechos humanos” y “fomentar el desarrollo de la capacidad de un juicio crítico en relación a la función y el desempeño del Estado” (p. 58). Todas estas cuestiones están directamente vinculadas con la EDH y la ED.

Para el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Administración, se destacan las referencias a la “planificación de procesos de intervención social crítica, tendientes a producir modificaciones en las situaciones dadas” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014e, p. 32) y “la conducta ética y la responsabilidad social en la administración” (p. 42). Al igual que para el Profesorado de Educación Superior

en Economía, aparecen temas como “el aumento del desempleo, el deterioro del medio ambiente, las desigualdades sociales y demográficas, el consumismo, las nuevas condiciones de mercado y los medios de información” (p. 53). También se mencionan contenidos, como intervención del Estado en la economía, presupuesto nacional, globalización, crecimiento económico y medio ambiente, ecología, recursos forestales y mineros, superproducción industrial y su impacto ecológico. Además, se reitera la finalidad de la carrera de Economía de “transmitir respeto de los valores democráticos: la igualdad, la justicia, el respeto a la ley, las libertades y la defensa de los derechos humanos” (p. 60). El Plan Curricular Institucional (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, 2015i), además, promueve “implementar juegos de simulación y *role playing* como estrategias de enseñanza” (pp. 64-67), salidas didácticas para visitar “museos de ciencias sociales, empresas comerciales e industriales, Inspección General de Justicia, AFIP [Administración Federal de Ingresos Públicos], Bolsa de Comercio, Rentas de la Ciudad de Buenos Aires” (p. 93), y participar de muestras o ferias de ciencia y olimpiadas. Estas estrategias pedagógicas son particularmente valiosas para la EDH y la ED.

Con respecto al Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Química, se fomenta la enseñanza de la química en un contexto humanista y se propone que se incluyan aspectos sociales, culturales, políticos y económicos. Entre los contenidos en el currículo, se encuentran recursos energéticos y fuentes alternativas, la conservación del ambiente y la protección de la salud. Además, se promueve “la aplicación de los conocimientos químicos en procesos de desarrollo sustentable y el cuidado del ambiente” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014f, p. 57).

En enseñanza para la Diversidad se trabaja con la educación y el respeto a la diversidad como derechos, con la escuela inclusiva, la heterogeneidad en el aula y el diseño de actividades para el aprovechamiento de la diversidad.

En cuanto al Profesorado de Educación Superior en Física, el Instituto Superior del Profesorado “Mariano Acosta” vuelve a ofrecer, como en el Profesorado en Matemática, la asignatura (optativa) Enseñanza para la Diversidad. En esta, se trabaja con la educación y el respeto a la diversidad como derechos, con la escuela inclusiva, la heterogeneidad en el aula y el diseño de actividades para el aprovechamiento de la diversidad. El Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, en su asignatura denominada Epistemología e Historia de la Física, pretende darle a la enseñanza de la física un contexto cultural, filosófico, histórico, social y ético. Para el Instituto Superior del Profesorado “Alicia Moreau”, “la reflexión permanente y el análisis de los aspectos históricos en la evolución del conocimiento científico acompañan naturalmente el desarrollo de los contenidos específicos permitiendo la discusión sobre los aspectos sociales y ambientales de los temas abordados” (Instituto Superior del Profesorado “Dra. Alicia Moreau de Justo”, 2015b, p. 61). También este instituto cuenta con un seminario llamado Modelización y Simulación Numérica, que, entre sus contenidos, incluye “cambio climático; termodinámica de procesos en la atmósfera; efecto invernadero; calentamiento global” y contaminación (p. 90). En el PCI del “Mariano Acosta”,

Ecología y Ambiente, que califica el tema ambiental como “uno de los renglones más importantes en la agenda de problemas socialmente relevantes del mundo contemporáneo” y define la educación ambiental como “nuestro compromiso con las generaciones presentes y futuras.

igualmente, valorar la necesidad del cuidado y de la preservación del medio ambiente es uno de los objetivos de la carrera.

El profesorado en Ciencia Política, ya en la introducción al DCJ, agrega el objetivo de “formar un docente abierto al multiculturalismo y al transculturalismo” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014g, p. 9), y es la única carrera que toma la materia Derechos Humanos, Sociedad y Estado como obligatoria (en el resto de las carreras, para el DCJ es optativa). Además, el DCJ agrega otra asignatura llamada Ética, donde se incorporan temas como “valores fundamentales en las sociedades democráticas: libertad, igualdad, participación”, “el reconocimiento del otro y la aceptación de su diversidad”, “conflicto y diálogo: ética mínima compartida para la convivencia” y “respeto, tolerancia, inclusión, justicia, paz” (p. 41). El PCI del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, 2015j) también indica en la introducción que sus graduados serán competentes para “respetar los valores democráticos (Igualdad, Justicia, Libertad)

y comprometerse en la defensa en los Derechos Humanos” (p. 21). El currículo de este profesorado profundiza en temas como la naturaleza y finalidad del Estado, ciudadanía, poder, instituciones, democracia, dictadura, partidos políticos, políticas públicas, derechos humanos, economía, corrupción; también hay elementos sobre ecología, ambiente y recursos naturales, así como de identidad, género y pueblos originarios. Asimismo, se destaca la asignatura Ecología y Ambiente, que califica el tema ambiental como “uno de los renglones más importantes en la agenda de problemas socialmente relevantes del mundo contemporáneo” y define la educación ambiental como “nuestro compromiso con las generaciones presentes y futuras” (p. 69). En cuanto a recursos pedagógicos, se proponen estrategias como “la simulación, el juego de roles, la salida didáctica, el estudio de casos y la resolución de problemas” (p. 87), todas metodologías recomendadas para la EDH y la ED.

Pasando al profesorado en Informática, en la introducción al DCJ, aparece una referencia a formar docentes que analicen “crítica y reflexivamente el impacto social del desarrollo actual de las TIC” y que asuman conductas responsables “en el marco de lo que suele darse en llamar ciudadanía digital” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014h, p. 10). En cuanto al PCI del “Joaquín V. González”, ofrece como asignatura obligatoria *Nuevos Escenarios: cultura, tecnología y subjetividad*, que incluye temas como interculturalidad y multiculturalidad, ciudadanía digital y educación para la sustentabilidad. En el DCJ, por su lado, se propone trabajar con estrategias de enseñanza que consideren los contextos socioculturales y atiendan a la diversidad presente en las aulas; entre los ejes de contenidos, aparece explícitamente “multiculturalidad e inclusión” (p. 55). Por su parte, el PCI también agrega referencias a educación a distancia, seguridad informática, cuestiones éticas de internet, intimidad,

privacidad de la información y protección de datos personales, *stalking*, *cyberbullying*, derechos de autor, propiedad intelectual, etc.

Sobre el profesorado en Educación Tecnológica, en la introducción del DCJ y en la del PCI del “Mariano Acosta”, se adelanta la intención de formar docentes críticos y reflexivos, considerando de similar importancia tanto el dominio, el uso y la creación de las tecnologías como la reflexión sistemática y crítica sobre ellas. En el currículo del “Mariano Acosta”, Derechos Humanos, Sociedad y Estado es una materia obligatoria. Además, este PCI incluye las asignaturas Instituciones Educativas (obligatoria), que habla de la escuela abierta a la diversidad, prácticas educativas inclusivas y violencia institucional, e Historia de la Educación Argentina (optativa), que trabaja sobre los aportes de los pueblos originarios, la apertura cultural, las relaciones entre educación, democracia y dictaduras, la legislación escolar, la educación de la mujer y los grupos sociales vulnerabilizados. Más aún, al igual que para las carreras de Matemática y Física, el “Mariano Acosta” propone la materia Enseñanza para la Diversidad, pero, en este caso, a diferencia de las otras dos, es obligatoria. El PCI también suma Sociología de la Educación, unidad obligatoria, que incluye entre sus contenidos mínimos educación intercultural, desigualdad social, discriminación educativa y exclusión. También en este currículo se destaca la oportunidad de trabajar de forma interdisciplinaria, ya que incluye elementos de antropología, psicología, historia, arqueología, sociología, filosofía, política, economía, física, matemática, química y biología. Los currículos también proponen invitar a especialistas, como investigadores, profesores de universidades o trabajadores de empresas privadas, hacer visitas a distintos organismos de investigación y desarrollo científico-tecnológico o emprendimientos productivos, así como participar en simposios, jornadas, ferias y congresos. En el PCI, se observan referencias a la “obsolescencia planificada” (Instituto de

Enseñanza Superior “Mariano Acosta”, 2015b, p. 80) y el “diseño y el sistema eco-ambiental: impacto y sustentabilidad. Aspectos ambientales, éticos y sociales de un producto a lo largo de todo su ciclo de vida. Eco-diseño y fabricación, consumo y utilización” (p. 84).

Por último, el profesorado en Ciencias de la Educación, en la introducción al PCI del “Joaquín V. González”, deja la siguiente reflexión:

Los docentes en general, pero los de Ciencias de la Educación muy particularmente por su posición de asesores, asistentes o tutores en diversas organizaciones educativas, están convocados por las sociedades del presente para ampliar el derecho a la educación, trabajar por la igualdad y la inclusión con calidad, ser artífices de la democratización del conocimiento en pos de la justicia. (Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, 2016, p. 23).

Asimismo, en la asignatura Trabajo Docente, se indica que es necesario visibilizar “los componentes éticos, políticos, gremiales y jurídicos propios de cualquier trabajo” (p. 57). Tanto el DCJ como el PCI, abarcan contenidos, como problemas sociales y culturales, desigualdad, pobreza, inclusión, identidad, democracia, multiculturalismo, ciudadanía, ampliación de derechos, derecho de las personas con discapacidad y políticas laborales.

Para concluir, se retoma el punto señalado en el apartado metodológico: incluir contenidos de derechos humanos y desarrollo sostenible en el currículo no asegura *per se* que esos temas lleguen efectivamente a las aulas. Sin embargo, una recopilación de buenas prácticas curriculares de tantas carreras de formación docente implica un valor en sí mismo. Por un lado, porque la inserción curricular de estos temas es una condición habilitante para que se trabajen

en las instituciones educativas; entonces, brindar ejemplos puede inspirar a que se adopten prácticas similares. Por otro lado, porque, al ofrecerse un mapeo de una diversidad de disciplinas, este artículo resulta un recurso útil para casi cualquier ciencia. Otra alternativa para la investigación podría haber sido analizar menos carreras o áreas

del conocimiento y profundizar en los debates desde un análisis crítico de las prácticas curriculares, pero, como se parte de la base de que la EDH debe ser transversal e interdisciplinaria, en esta oportunidad, se tomó la decisión de abarcar lo máximo posible, para que sirva de recurso e inspiración para un mayor número de personas.

4. Conclusiones

El relevamiento de los DCJ y de los PCI permite llegar a las siguientes conclusiones. Por un lado, se encontraron varias referencias a temas de derechos humanos en todas las carreras de profesorado, aunque son menos los indicadores sobre educación para el desarrollo sostenible (se aclara, en cualquier caso, que lo presentado es solo una selección de lo más destacado, pero de ninguna manera implica que sean los únicos contenidos sobre estos temas que existen en los currículos). No obstante, por otro lado, un punto que amerita destacar es que, en muchos casos, las referencias a estos temas están más presentes en materias optativas que en obligatorias (como si los derechos humanos fueran accesorios, en lugar de principales).

Que la unidad de Educación Sexual Integral sea obligatoria para todos los profesorado de formación docente es otro punto para valorar de los currículos. Esto asegura que todo maestro de primaria y secundaria tenga, al menos, conocimientos mínimos y los recursos básicos sobre cómo abordar estas cuestiones. Además, se reitera que los propios currículos de formación docente señalan que enmarcar la Educación Sexual Integral en los derechos humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia, objetivos fundamentales de la educación primaria y secundaria. Al mismo tiempo, también es cierto que los DCJ no presentan ninguna unidad obligatoria exclusiva sobre estos temas (salvo la carrera de Ciencia Política, que tiene Derechos Humanos, Sociedad y Estado como materia obligatoria). Esto implica, por ejemplo, que los institutos de formación docente privados no están obligados a incluir ninguna materia exclusiva sobre estos contenidos en sus carreras. No obstante, los institutos públicos de formación docente para el nivel primario sí presentan una asignatura obligatoria sobre derechos humanos en su PCI.

De cualquier forma, en general, en todas las carreras se entiende la educación como un derecho y como una herramienta para profundizar en el ejercicio de la ciudadanía

Las carreras que más indicadores presentan en cuestiones de derechos humanos y desarrollo sostenible son Ciencias de la Educación, Ciencia Política, Geografía y Biología. Estas últimas dos son las que más y mejor trabajan transversalmente con las cuestiones ambientales.

democrática y el respeto de los derechos humanos, y se promueven valores, como la libertad, el respeto a la diversidad, la paz, la solidaridad, la justicia, el bien común y la responsabilidad. Más aún, también suelen estar muy presentes en todos los currículos la promoción del pensamiento crítico y la intención de promover una praxis educativa activa y reflexiva, que genere un compromiso con la defensa de los derechos humanos. Es decir, se busca ofrecer una formación integral que no se limite a transmitir conocimientos, sino que trabaje con una educación para los derechos humanos, y así contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas. Entonces, puede afirmarse que la educación en derechos humanos está integrada en los currículos de la formación docente en la CABA. Entre los principales temas de este campo, se encuentran género, diversidad, igualdad e inclusión, así como democracia, ciudadanía y funcionamiento del Estado.

En general, las carreras que más indicadores presentan en cuestiones de derechos humanos y desarrollo sostenible son Ciencias de la Educación, Ciencia Política, Geografía y Biología. Estas últimas dos son las que más y mejor trabajan transversalmente con las cuestiones ambientales. Precisamente, la integración de estas dos agendas es un punto que podría mejorarse. Cuando se habla de cuestiones ambientales, no suele haber un vínculo explícito con la narrativa de los derechos humanos, que podría aportarle un sustento jurídico al tema y brindar mayores oportunidades para generar sinergias. En otras palabras, la interdependencia entre las cuestiones ambientales y de derechos humanos todavía es un área que requiere mayor trabajo en los currículos de la formación docente.

Por otra parte, se advierten en los diseños curriculares muy pocos contenidos explícitos sobre, por ejemplo, memoria, verdad y justicia (sobre todo, los crímenes de lesa

humanidad cometidos durante la última dictadura argentina, entre 1976 y 1983) y los derechos contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. Sobre este último punto, es relevante un estudio realizado por Finocchio (2005), quien detectó que, “en los cuadernos de los primeros años de la educación elemental, así como en el segundo ciclo, el tema de los Derechos del niño aparece en contadas ocasiones y coincidiendo con la celebración del Día del niño” (p. 7). Asimismo, la autora identificó que “pocas son las oportunidades que tienen los niños de enunciar los derechos y expresar el sentido personal que les otorgan, haciendo una selección justificada de algunos de ellos” (p. 8).

A modo de cierre, se insiste, una vez más, en que la inserción curricular de contenidos de derechos humanos y desarrollo sostenible no es suficiente ni garantiza su tratamiento en las aulas, pero no deja de ser un marco que favorece y facilita su incorporación. En el caso de la formación docente de la CABA, los currículos cumplen, en gran medida, con la necesidad indicada al comienzo del artículo de incorporar transversalmente contenidos relacionados con derechos humanos y desarrollo sostenible, permitiendo una integración temática coherente y articulada que aborde estos asuntos desde múltiples perspectivas. En este sentido, se invita a otras ciudades o países a que se inspiren en estas buenas prácticas y puedan incluir referencias similares, pero contextualizadas, en sus currículos para promover la EDH y la EDS en sus futuros docentes. Por más que el rol del derecho internacional de los derechos humanos y las normativas nacionales no sean homogéneas en los diferentes países de América Latina, y que resulte necesario un análisis matizado de los contextos locales, compartir este tipo de buenas prácticas y trabajar para adaptarlas es un paso adelante en la construcción de sociedades más justas, pacíficas y sostenibles.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

El autor declara que no tiene conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Esta metodología no contó con la participación de personas, por lo que el comité de ética no estuvo involucrado.

Contribución de autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito Alan Diego Vogelfanger.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

El autor no utilizó herramientas de IA durante la preparación de este trabajo.

Referencias

- Buenos Aires Ciudad. (2024). Anuario de Estadística Educativa. <https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario>
- Capalbo, L., Ander Egg, E., Elizalde Hevia, A., Grinberg, M. y Laszlo, E. (2011). *Decrecer con equidad: Nuevo paradigma civilizatorio*. Ciccus.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). *Empresas y derechos humanos: Estándares interamericanos*. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/EmpresasDDHH.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso comunidades indígenas miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina. Sentencia de 6 de febrero de 2020 (fondo, reparaciones y costas). https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_400_esp.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Opinión Consultiva OC-23/17 de 15 de noviembre de 2017 solicitada por la República de Colombia. Medio ambiente y derechos humanos. https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_23_esp.pdf
- De Alba, A. (1998). *Curriculum, crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Fernández, M. (2019). Repensando la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos: Una perspectiva pedagógica descolonizadora. En R. Ramírez y M.^a V. Pisarello (comps.), *Educación superior y derechos humanos: Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la reforma universitaria* (pp. 139-149). Universidad Autónoma de Entre Ríos. https://editorial.uader.edu.ar/sites/default/files/imagenes-sitio/colecciones/educacion-superior-y-derechos-humanos/libro_ponencias.pdf#page=143
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 3-10. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126209/190318>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014a). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria*. https://normativa-educacion.buenosaires.gob.ar/archivos/res_megc_2514_14a1.pdf
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014b). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Biología*. <https://>

- documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-4016-14.-ANX.pdf
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014c). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Geografía*. <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-4167-14.-ANX.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014d). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Economía*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/10/23/2fc455b8cade2c3cbf3ef27b4a7bf2f8b12f0af6.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014e). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/10/17/81d8a502d101d646ff461c3ec97b4156436be571.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014f). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Química*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/10/29/f9faa87a-a7e2543033435249cf7300c392aeb63.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014g). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Ciencia Política*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/11/11/60e0d76681011261d72891d3c4a99e13e5dd5710.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014h). *Anexo I: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Informática*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/10/29/e82d5534ba465829ec2079dd7baf190cd05ea7bf.pdf>
- Instituto de Enseñanza Superior “Mariano Acosta”. (2015a). *Profesorado de Educación Superior en Matemática*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/c7d9755d536c7211e-83ba45042b426efdb224900.pdf>
- Instituto de Enseñanza Superior “Mariano Acosta”. (2015b). *Profesorado de Educación Superior en Educación Tecnológica*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/25d6864728150f645af1ae2f4e6c903efd6fec58.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2016). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación*. <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-SSPLINED-375-16-ANX.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015a). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura*. http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_lengua_resol_488_2015.pdf
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015b). *Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Superior en Historia*. http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_historia_resol_76_2016.pdf
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015c). *Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Superior en Matemática*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/1712c71f6ed4bb99e8ee92f5a3080e17d515bdf3.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015d). *Plan Curricular*

- lar Institucional Profesorado de Educación Superior en Filosofía*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/783f9b339e10e5aec74b0a49d52bb78041b5d764.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015e). *Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Superior en Psicología*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/3d21b1414ce5c039ab8b090eb4394d2ab97b638e.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015f). *Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Superior en Biología*. http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_biologia_resol_10_2016.pdf
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015g). *Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Superior en Geografía*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/e091a1f64a5a8c6e80d7e49280f5e7efef885add.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015h). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Economía*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/04/7e3736b3d4d3e8603b244ceca48192a1cde89cb3.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015i). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Administración*. http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_administracion_resol_487_2015.pdf
- Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. (2015j). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Ciencia Política*. http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_cienciapolitica_resol_12_2016.pdf
- Instituto Superior del Profesorado “Dra. Alicia Moreau de Justo”. (2015a). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Historia*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/ab7fb38ebd460e1484edddcc1bbb5f1cf9a4c5e47.pdf>
- Instituto Superior del Profesorado “Dra. Alicia Moreau de Justo”. (2015b). *Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Física*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/8d7904201cd8b9fb76e33d9ae7e6a7b8e45d56eb.pdf>
- Kandel, V. N. (2018). Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas (pp. 85-102). En M. Benente (comp.), *La universidad se pinta de pueblo: Educación superior, democracia y derechos humanos*. Edunpaz. <https://areaddhh.unse.edu.ar/wp-content/uploads/sites/3/2019/06/La-Universidad-se-pinta-de-pueblo.pdf>
- Medici, A. (2018). Articulación de docencia-investigación-extensión para una práctica pedagógica crítica en la enseñanza de los derechos humanos. *Revista Derechos en Acción*, 7(7), 126-145. <https://doi.org/10.24215/25251678e147>
- Moyn, S. (2019). *Not enough: Human rights in an unequal world*. Harvard University Press.
- Mutua, M. (2002). *Human rights: A political and cultural critique*. University of Pennsylvania Press.
- Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2023a, 14 septiembre). *A/78/364: El papel crucial y los derechos del personal docente*. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/a78364-role-and-rights-teachers>

- Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2023b, 22 de agosto). *CRC/C/GC/26: Observación general n.º 26 sobre los derechos del niño y el medio ambiente, con especial atención al cambio climático*. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/crcgc26-general-comment-no-26-2023-childrens-rights>
- Niño Barajas, L. (2012). Estudio de caso: Una estrategia para la enseñanza de la educación ambiental. *Revista Praxis & Saber*, 3(5), 53-78. <https://doi.org/10.19053/22160159.1133>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023, 20 de noviembre). *Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng/PDF/391686eng.pdf.multi.page=35
- Piovani, V. (2023). La formación docente en el centro de la agenda. *Pensamiento Universitario*, 21. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2023/05/09/la-formacion-docente-en-el-centro-de-la-agenda/>
- Ronconi, L. (2017). La enseñanza en derechos humanos en las facultades de Derecho en Argentina: Desafíos pendientes. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 5-37. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46249>
- Santos, J. (2019). Desafíos de la enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior: Reflexiones desde la perspectiva de las/os formadoras/es. En V. Orce (comp.), *La educación como espacio de disputa: Miradas y experiencias de los/as investigadores/as en formación* (t. I, pp. 191-214). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11012/La%20educaci%c3%b3n%20como%20espacio%20de%20disputa.%20Tomo%20II_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of human rights education models. En M. Bajaj (ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis* (pp. 69-95). University of Pennsylvania Press.
- Tibbitts, F. y Fernekes, W. (2011). Human rights education. En S. Totten y J. E. Peder-son (eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches* (pp. 87-117). Information Age Publishing Inc.
- Tibbitts, T. y Nelson, R. (2018). El tratamiento de los seres humanos como objetos: Cómo los estudiantes norteamericanos ven los derechos humanos y cómo aprendieron sobre ellos en la escuela. En A. Magendzo y P. Morales (eds.), *Pedagogía y didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación* (pp. 263-283). Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. https://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2018/11/Libro_CATEDRA-.pdf
- Vogelfanger, A. D. y Ledzwa, M.^a E. (2023). Fundamentos jurídicos de la educación en derechos humanos. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 42, 15-34. <http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/1005/884>

✉ María Antonia Vázquez¹
<https://orcid.org/0009-0002-3038-2890>

✉ Gloria Rodríguez-Gil²
<https://orcid.org/0009-0003-4758-6838>

¹ Perkins School for the Blind, Programas Internacionales (América Latina y el Caribe), Córdoba, Argentina; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3038-2890>; mary.vazquez@perkins.org

² Perkins School for the Blind, Programas Internacionales (América Latina y el Caribe), Boston, Estados Unidos; Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4758-6838>; gloria.rodriguez@perkins.org

*Autor de correspondencia:
María Vázquez, Perkins School for the Blind, Programas Internacionales (América Latina y el Caribe), Brasil 1078, Río Cuarto, Argentina 5800, mary.vazquez@perkins.org

Para citar este artículo:
Vázquez, M.ª A. y Rodríguez-Gil, G. (2025). Inclusión educativa y discapacidad desde la participación activa: Investigación-acción y abordaje del Programa Modelo de Perkins en tres países latinoamericanos. *Papeles*, 17(34), e2198. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2198>

Inclusión educativa y discapacidad desde la participación activa: investigación-acción y abordaje del Programa Modelo de Perkins en tres países latinoamericanos

Inclusive Education and Disability through Active Participation: Action Research and the Implementation of the Perkins Model Program in Three Latin America Countries

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2198>

Recibido: 17 de julio de 2025

Aprobado: 5 de octubre de 2025

Publicado: 26 de diciembre de 2025



Resumen

Introducción: este artículo presenta el análisis de una experiencia desarrollada en la interrelación entre una estrategia de acción educativa consolidada, el Abordaje de Programa Modelo (APM) impulsado por Perkins School for the Blind (Perkins), y un proceso sistemático de investigación-acción participativa (IAP), que permitió generar conocimiento situado a partir de las prácticas escolares. La investigación se llevó a cabo entre 2023 y 2025 en 27 escuelas regulares, especiales y centros de primera infancia de Argentina, Brasil y México, mediante metodologías cualitativas colaborativas y herramientas de autoevaluación institucional. **Metodología:** para la recolección de información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, registros de observación participativa y no participativa, registros de campo sobre seguimiento de acciones de cambio implementadas, análisis de documentos escolares y la aplicación anual de los indicadores de calidad de Perkins. **Resultados y discusión:** los resultados evidencian avances relevantes en el desarrollo profesional docente, la participación activa de las familias, de estudiantes con discapacidad visual (DV), sordoceguera (SC) o discapacidad múltiple (DM), y la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles. **Conclusiones:** esta experiencia no solo permitió documentar y reflexionar colectivamente sobre las transformaciones en curso, sino que también ofrece aprendizajes significativos para fortalecer sistemas educativos más justos, contextualizados y transformadores en América Latina.

Palabras clave

Educación inclusiva;
investigación-acción; innovación
pedagógica; educación especial;
inclusión social

Abstract

Introduction: This paper presents the analysis of an experience developed through the interrelation of a well-established educational action strategy, the implementation of the Model Program Approach (MPA) promoted by Perkins School for the Blind, and a systematic process of participatory action research. This combination enabled the development of situated knowledge grounded in school practices. The research was conducted between 2023 and 2025 across 27 regular schools, special education schools, and early childhood centers in Argentina, Brazil, and Mexico, using collaborative qualitative methodologies and institutional self-assessment tools. **Methodology:** To collect information, semi-structured interviews, focus groups, participatory and non-participatory observation records, field notes on the monitoring of implemented change actions, analysis of school documents, and the annual application of the Perkins Quality Indicators were used. **Results and Discussion:** The results show significant progress in the participation of students with visual impairments, multiple disabilities, and deafblindness, as

Keywords

Inclusive education;
pedagogical research;
innovation; special education;
social inclusion

well as in professional development of teachers, active family involvement, and the consolidation of sustainable inclusive practices.

Conclusions: This experience not only allowed for collective documentation and reflection on the ongoing transformations but also offered meaningful insights to strengthen more just, contextualized, and transformative educational systems in Latin America.

1. Introducción

A nivel mundial, el 16 % de la población, aproximadamente 1300 millones de personas, vive con alguna discapacidad y enfrenta menores oportunidades de acceder y permanecer en el sistema educativo, debido a barreras sociales, institucionales y estructurales (United Nations Children's Fund, 2021).

En América Latina, distintos estudios y registros nacionales muestran brechas significativas en el acceso a la educación para personas con discapacidad. Aunque sus metodologías no siempre son comparables, los datos disponibles coinciden en mostrar la persistencia de estas desigualdades.

En México, el 16,5 % de la población tiene discapacidad y solo el 15 % alcanza la educación secundaria, frente al 78,3 % de la población general. Esta desigualdad se enmarca en un contexto de escasa oferta de escuelas inclusivas, limitaciones en recursos en zonas rurales e indígenas y una insuficiente formación docente (Baptista et al., 2024).

En Brasil, el 7,7 % de la población presenta alguna discapacidad. Entre las personas mayores de 15 años, el 21,3 % es analfabeta, el 63,1 % no ha finalizado la educación primaria y apenas un 7,4 % accede a la educación superior. Las principales barreras son la infraestructura inadecuada, los prejuicios sociales, la falta de materiales adaptados y la escasa capacitación del personal docente (Bello, 2025).

En Argentina, el 12,9 % de la población vive con discapacidad, y 3 de cada 10 niños y niñas

en esta condición no asisten a la escuela. Esta situación refleja las limitaciones en la implementación de políticas inclusivas: algunas instituciones niegan la matrícula y la legislación aún no se adecua plenamente a la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad, vulnerando el principio de igualdad y no discriminación (United Nations Children's Fund, 2021).

El panorama regional evidencia que, más allá de las cifras generales, los sistemas educativos enfrentan desafíos para responder a la diversidad de sus estudiantes y garantizar una educación de calidad para todos. Esta complejidad se acentúa cuando se trata de niñas, niños y jóvenes con discapacidad visual (DV), sordoceguera (SC) o discapacidad múltiple (DM), quienes aún encuentran barreras para aprender y participar en los espacios educativos. Entre los principales obstáculos, se destaca la escasa formación docente, la falta de recursos específicos, las prácticas pedagógicas poco adaptadas y la débil articulación con las comunidades. A ello se suma la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos actores del sistema y ampliar las capacidades técnicas para una atención pedagógica pertinente.

Frente a este escenario, caracterizado por desigualdades estructurales, la mejora educativa no puede entenderse al margen de la atención a la diversidad. Las escuelas requieren enfoques pedagógicos integrales, centrados en la equidad, la participación y el reconocimiento de las diferencias como

elementos clave del aprendizaje. Garantizar una educación de calidad para estudiantes con DV, SC o DM implica mucho más que su presencia en el aula: exige transformar las prácticas escolares para asegurar su participación activa, el acceso al currículo y el desarrollo de aprendizajes. Esta visión demanda revisar estructuras, desafiar supuestos excluyentes y promover una transformación cultural en las escuelas.

Desde la década de 1980, el reconocimiento del derecho a la educación ha impulsado un cambio de paradigma: se ha transitado de modelos centrados en el déficit hacia una concepción que valora la diversidad como una riqueza educativa (Ainscow, 2025; Ainscow et al., 2006). En América Latina, este giro ha sido promovido tanto por marcos normativos como por la acción de movimientos sociales, particularmente de personas con discapacidad y sus familias (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006). No obstante, persisten desafíos: representaciones negativas sobre la discapacidad, brechas territoriales y socioeconómicas, falta de apoyos especializados y formación limitada del personal docente (Barton, 2009; Skliar, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

En este contexto, resulta urgente fortalecer las capacidades institucionales para avanzar hacia una mejora educativa sostenible e inclusiva. Esto requiere compromiso político, liderazgo pedagógico, formación continua y dispositivos de apoyo que acompañen el cambio desde el interior de las escuelas.

Esta realidad interpela el trabajo de Perkins School for the Blind (Perkins), una institución educativa y organización internacional dedicada a acompañar a niñas, niños y jóvenes con discapacidad en su búsqueda de un lugar en el mundo (Perkins, 2023). En América Latina y el Caribe, esta misión se concreta mediante el Abordaje de Programa Modelo (APM), desarrollado en países como Brasil, Argentina y

México. Esta estrategia busca fortalecer a las escuelas principalmente públicas para que puedan responder a la diversidad desde una lógica de mejora continua. El modelo integra de manera articulada formación, mentoría, fortalecimiento del vínculo familia-escuela, evaluación sistemática y acompañamiento técnico-pedagógico, como procesos fundamentales para construir entornos escolares accesibles, justos y sensibles a la diversidad.

Un componente central de este modelo de trabajo es la investigación-acción participativa (IAP), que contribuye con los equipos escolares para generar conocimiento a partir de su propia práctica mediante ciclos de diagnóstico, reflexión crítica, planificación e intervención (Grisales-Aguirre, 2018; Kemmis et al., 2014). En lugar de aplicar soluciones externas, se construyen propuestas desde la experiencia situada, reconociendo el valor de los saberes que emergen de la vida escolar cotidiana. Esto promueve el diseño de estrategias alineadas con las realidades locales y las aspiraciones de las comunidades.

Durante los últimos tres años, el APM se ha implementado en 82 programas de la región y ha generado avances: mayor apertura hacia la diversidad, desarrollo profesional docente



y consolidación de prácticas inclusivas con proyección de continuidad. Al mismo tiempo, esta experiencia ha permitido identificar desafíos y nuevas oportunidades para profundizar en la construcción de sistemas educativos más equitativos y justos.

Este artículo presenta el análisis de experiencia sobre la implementación del APM en diversos contextos educativos: escuelas especiales, escuelas regulares y programas de primera infancia. A lo largo de esta trayectoria, las instituciones han fortalecido su capacidad de respuesta ante las necesidades de los estudiantes y han ampliado su comprensión de lo que significa atender a la diversidad y construir entornos genuinamente inclusivos. Lejos de reducirse a la presencia de estudiantes con discapacidad en entornos regulares, en contraposición a las escuelas especiales, como aún suele

entenderse, la inclusión se ha resignificado como un enfoque integral que reconoce la diversidad como un valor y un principio organizador del quehacer educativo. Esta visión amplia y situada subraya la necesidad de mejorar la calidad educativa en todos los niveles y modalidades, con énfasis en aquellos contextos que acogen a estudiantes con necesidades derivadas de la DV, SC o DM.

El análisis propuesto se sitúa en el cruce entre una estrategia de intervención y un proceso sistemático de IAP. Esto permite no solo documentar y analizar la experiencia, sino también generar conocimiento colectivo desde la práctica. Lo aprendido a lo largo de esta experiencia compartida ilumina tanto los logros alcanzados como los desafíos que aún persisten, así como ofrece claves valiosas para avanzar hacia sistemas educativos más sostenibles y transformadores en la región.

2. Metodología

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo con componentes de IAP, entendida como una metodología que interviene en contextos reales y promueve una reflexión crítica, colectiva y situada sobre las prácticas educativas (Elliot, 2000; Espinoza Freire, 2020; Latorre, 2007; Rodelo Molina et al., 2021). La IAP no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un conjunto de recursos metodológicos y epistemológicos al servicio de una estrategia más amplia: el APM.

El APM busca fortalecer la educación de calidad para estudiantes con DV, SC o DM mediante el trabajo colaborativo entre actores de la comunidad educativa. Se estructura en torno a tres ejes fundamentales: la formación continua de los docentes, el acompañamiento técnico a las escuelas y la evaluación sistemática de los programas educativos. Su implementación parte de un enfoque contextualizado que reconoce la diversidad de los

sistemas educativos, las culturas institucionales y las condiciones locales.

En este marco, la investigación busca comprender cómo este abordaje contribuye al fortalecimiento de una educación más inclusiva. La IAP potencia esta finalidad al ofrecer un marco analítico que acompaña los procesos de toma de decisiones en las estructuras escolares. A través de ciclos de reflexión sistemática y participación activa, esta metodología permite visibilizar las lógicas que sustentan las decisiones pedagógicas, organizativas y formativas, así como analizar sus efectos en las prácticas cotidianas.

Esta investigación abarca el periodo 2023-2025 y se desarrolló con la participación activa de 27 instituciones educativas de Argentina, Brasil y México, seleccionadas mediante muestreo intencional estratégico. Los criterios de inclusión consideraron la viabilidad operativa, el compromiso institucional y la

presencia de estudiantes con DV, SC o DM. Se priorizó la diversidad de contextos, por lo que se incluyeron escuelas públicas y privadas tanto de gestión estatal como municipal que abarcaron niveles de educación inicial, regular y especial.

Las instituciones se incorporaron progresivamente (tres por país y por año) en función de una convocatoria realizada por el equipo de Perkins a escuelas que previamente estaban vinculadas al proyecto. En algunos casos, la convocatoria se canalizó a través de las secretarías o los ministerios de Educación y, en otros casos, a través de autoridades municipales. En el caso de las ONG, el contacto se estableció directamente con las escuelas. Como criterio de exclusión, no se incorporaron aquellas escuelas que no mostraban interés, no contaban con condiciones mínimas de estabilidad institucional o con matrícula de estudiantes con las características mencionadas.

En el proceso, participaron 18 integrantes del equipo de Perkins en Argentina, Brasil y México, que incluye a la directora de la investigación, coordinadores pedagógicos y coordinadores familiares, junto con 54 referentes escolares, entre ellos, docentes, supervisores y miembros de equipos técnicos de cada país. A través del trabajo articulado con 27 instituciones educativas, la experiencia alcanzó a 415 estudiantes con DV, SC o DM, a 1203 estudiantes con otras discapacidades, a 5796 estudiantes sin discapacidad y a 1005 docentes.

Fases del proceso investigativo

El proceso investigativo se estructuró como un ciclo continuo de reflexión y mejora, siguiendo el modelo en espiral de investigación-acción (Elliot, 2000). Se organizaron tres fases principales:

- Diagnóstico participativo: Se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas, tres grupos

focales, registros de observaciones no participativas a cada una de las escuelas y análisis de documentos escolares, distribuidos en los tres años. Las entrevistas y los grupos focales y los registros de observaciones participativas fueron liderados por la directora de la investigación con apoyo de referentes de Perkins en cada región. Esta fase permitió identificar tensiones entre las prácticas escolares existentes y los valores inclusivos.

- Formulación de hipótesis de acción: A partir del diagnóstico, cada escuela diseñó estrategias de mejora inclusiva mediante dinámicas colaborativas (talleres, lluvias de ideas, análisis de casos y reuniones de equipo) coordinadas por el equipo regional de Perkins. De estas instancias, surgieron 9 registros de observación no participativa, 15 registros de campo elaborados tras las actividades implementadas y 71 grabaciones orales en los que las docentes, guiadas por consignas, compartieron sus puntos de vista y el seguimiento de los cambios. Como complemento, se realizaron 7 entrevistas y 3 grupos focales, lo que permitió triangular la información y enriquecer el análisis.
- Implementación y evaluación: Las acciones implementadas en las escuelas se siguieron con registros sistemáticos, seguimiento técnico y la aplicación anual de los indicadores de calidad de Perkins. Este instrumento, inicialmente introducido por el equipo de Perkins, fue progresivamente apropiado por las instituciones, que ganaron autonomía en su aplicación. La evaluación se concibió como formativa y continua, lo que favoreció la reflexión colectiva y el ajuste de las intervenciones.

Cada fase se desarrolló de manera cíclica, lo que permitió ajustes y reelaboraciones permanentes a lo largo del tiempo según las necesidades emergentes de cada institución.

Herramientas de recolección de datos y estrategias metodológicas

Este diseño cualitativo y participativo requirió que las herramientas y estrategias se adaptaran a las realidades institucionales de cada escuela. La recolección de datos se realizó con el consentimiento informado de los participantes y se utilizaron las siguientes herramientas:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos, familia y grupos focales con los actores clave de las comunidades escolares.
- Registros de observaciones no participativas en clases, reuniones y talleres.
- Registros de campo elaborados por el equipo regional de Perkins a cargo del seguimiento.
- Evaluación mediante el instrumento de los indicadores de calidad de Perkins como herramienta central de autoevaluación institucional.

Las entrevistas semiestructuradas se planearon a partir de una guía de 10 preguntas con posibles respuestas para llevar adelante en un tiempo de no menos de 45 minutos y no máximo de 70 minutos. En la práctica, 60 minutos fueron óptimos para lograr la meta. Los grupos focales en tiempo variaron entre 90 y 120 minutos, y con grupos entre 6 y 8 integrantes como máximo. En ambos casos, se previó, a través de la planificación de un guion tentativo, una apertura, un bloque central de exploración de temas y una estrategia de cierre.

Más que un mecanismo de control, Los indicadores de calidad de Perkins funcionan como una autoevaluación institucional.

Los registros de observaciones no participativas, si bien no se plantearon con una guía, en los momentos de planificación, se consensuaron algunos aspectos a considerar: la descripción del contexto y las condiciones del entorno, el tipo de actividad que se observa, los actores implicados y las interacciones generadas, con énfasis en las formas de participación, los modos de organización y las estrategias pedagógicas que emergieron. A su vez, se consignaron notas reflexivas sobre cómo la presencia del observador pudo influir en la dinámica y primeras interpretaciones analíticas de las tensiones y oportunidades identificadas. Cada registro fue sistematizado con fecha, duración, lugar y codificación, lo que aseguró coherencia metodológica y permitió su posterior integración en el análisis temático transversal.

Los registros de campo se realizaron mayormente a partir de una consigna para el seguimiento de la implementación de acciones para el cambio sobre situaciones de observación tanto participativa como no participativa. La modalidad más utilizada fue la nota de voz y las orientaciones dadas para implementar este fueron detallar contexto (espacio, momento y condiciones), los actores implicados y sus interacciones, así como las estrategias pedagógicas y organizativas que emergieron en cada situación. Además de la descripción densa de los hechos, estos registros incluyen reflexiones del observador sobre tensiones, oportunidades y primeras interpretaciones analíticas. Estos registros fueron mayormente aportados por maestros, sistematizados con fecha, duración, lugar y codificación, para garantizar su organización, trazabilidad y posterior integración en el análisis temático transversal.

Los indicadores de calidad de Perkins (2021) para América Latina aportan criterios claros y comparables que permiten tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Más que un mecanismo de control, los indicadores funcionan como una autoevaluación

institucional. Se organizan en siete categorías, que abarcan tanto dimensiones estructurales como interacciones cotidianas: conocimiento sobre el estudiante, planificación y contenidos, organización del entorno educativo, gestión escolar, saberes y colaboración profesional, participación de los estudiantes y participación de la familia. En cada categoría, se utilizan evidencias observables y registrables que permiten sistematizar avances, visualizar resultados y reconocer prioridades de mejora. Así, los indicadores aportan un marco integral para acompañar la transformación educativa, consolidar prácticas inclusivas y construir una cultura escolar participativa y comprometida con la diversidad.

Estas herramientas no fueron utilizadas de manera aislada, sino en articulación con una serie de estrategias metodológicas orientadas a potenciar la participación activa de las escuelas en el proceso investigativo y garantizar el análisis riguroso, pese a la magnitud y diversidad de casos. Estas estrategias metodológicas se organizaron en dos bloques principales:

- Estrategias para incluir a las escuelas como coinvestigadoras, orientadas a promover el protagonismo de los equipos escolares en todas las fases del proceso.
- Estrategias para abordar el trabajo con un número elevado y diverso de escuelas, diseñadas para mantener la profundidad cualitativa y, al mismo tiempo, permitir la comparación y sistematización transversal de los hallazgos entre múltiples contextos educativos.

Estrategias para incluir a las escuelas como coinvestigadoras

Un eje fundamental del estudio fue diseñar estrategias que posicionaran a las escuelas como protagonistas del proceso investigativo y promover su participación activa desde la

En la práctica, resultaron más eficaces las notas de voz guiadas por consignas, análisis de documentos escolares preexistentes y relevamiento sobre barreras y problemas enfrentados en el proceso de mejora.

formulación de los problemas hasta el análisis de los resultados.

Una de las primeras acciones consistió en generar espacios de formación con los equipos de Perkins, orientados a brindar fundamentos sobre la investigación desde la práctica, discutir el rol activo de los equipos escolares en la generación de conocimiento e indagar las condiciones institucionales para documentar, sistematizar y analizar la experiencia.

Además, los equipos escolares participaron activamente en la validación y adaptación de los instrumentos de recolección de datos, así como se ajustaron a sus necesidades y posibilidades. Se promovió el uso de herramientas, como diarios de campo, relatos de experiencia y registros de análisis de situaciones problemáticas. En la práctica, resultaron más eficaces las notas de voz guiadas por consignas, análisis de documentos escolares preexistentes y relevamiento sobre barreras y problemas enfrentados en el proceso de mejora.

Durante las visitas a las escuelas, se generaron espacios de discusión colectiva para identificar patrones, tensiones y estrategias emergentes, que transformaron los datos en conocimiento útil para tomar decisiones pedagógicas e institucionales.

Asimismo, se establecieron espacios sistemáticos de intercambio y retroalimentación tanto en encuentros virtuales sincrónicos como a través de plataformas colaborativas en línea. Estas instancias permitieron compartir avances, validar interpretaciones y enriquecer el análisis desde la experiencia situada de cada institución.

Estrategias para trabajar con un número elevado de escuelas

Trabajar con 27 instituciones en tres países representó un desafío desde el punto de vista de la sistematización, el análisis comparativo y la producción de conocimiento. Para ello, se implementaron diversas estrategias metodológicas:

1. Agrupamiento por criterios comunes: Se organizaron las escuelas según su tipo (regular, especial, centros de primera infancia), país de origen y año de incorporación al proyecto. Esta segmentación facilitó la comparación sin perder la especificidad de cada uno.
2. Estudio de caso representativo: Se seleccionaron casos con características significativas para comprender en profundidad ciertos aspectos del proceso. Se incluyeron:
 - Casos tipo: Representativos de las tendencias mayoritarias (por ejemplo, escuelas con desafíos comunes en planificación inclusiva).
 - Casos críticos: Con situaciones especialmente desafiantes (alta rotación docente o fuerte resistencia cultural).
 - Casos avanzados: Con mayor desarrollo del enfoque propuesto (consolidación de equipos de coenseñanza o producción de materiales compartidos).

Esta selección permitió profundizar en el análisis cualitativo y entender en detalle sus procesos, decisiones y resultados.
3. Uso de tablas comparativas: Se elaboraron matrices y gráficos para organizar la información. En el caso de los grupos focales, se construyeron cuadros con los objetivos, las categorías emergentes, los hallazgos clave, los testimonios representativos, las necesidades detectadas y las recomendaciones. Esto permitió identificar rápidamente patrones, como la falta de tiempo de planificación o la recurrencia del apoyo externo como estrategia principal.
4. Análisis temático transversal: Los hallazgos se organizaron por categorías comunes, lo que permitió dimensionar la frecuencia de ciertas prácticas. Por ejemplo: “En 10 de cada 27 escuelas se utilizaron estrategias de coenseñanza para transversalizar el conocimiento”. Esto permitió diferenciar experiencias extendidas e innovaciones puntuales.
5. Criterio de relevancia metodológica: Se priorizaron experiencias que aportan aprendizajes significativos, ya sea por su carácter innovador, por la tensión estructural que revelaban o por el contraste entre contextos. Así, se evitó una descripción exhaustiva y se focalizó en las más transformadoras, como la reorganización institucional para generar tiempos colectivos de planificación o la construcción de redes interescolares.
6. Triangulación y análisis de contenido: El procesamiento de la información fue dinámico y por etapas.
 - Se realizó la codificación temática inicial para identificar patrones y categorías emergentes.
 - Luego, una codificación axial que agrupó los hallazgos en torno a ejes conceptuales más amplios y vinculó prácticas, tensiones y transformaciones observadas en distintos contextos. Estos resultados preliminares fueron socializados y discutidos con los equipos de

Perkins de cada país, quienes aportaron miradas complementarias y ayudaron a refinar la interpretación.

- En una etapa siguiente, los hallazgos fueron contrastados con los equipos escolares, lo que no solo validó la pertinencia de las categorías construidas, sino que también abrió espacios de reflexión crítica y coconstrucción de sentido.

El análisis se concibió como un proceso dialógico y colectivo, que integró la sistematización técnica con la reflexión situada de

los actores y garantizó tanto la coherencia metodológica como la relevancia práctica de los resultados.

Este enfoque reconoce en la IAP una herramienta fundamental para analizar y transformar las estructuras escolares desde dentro. Su carácter cíclico y reflexivo permite articular teoría y práctica, así como hace visibles tanto los elementos estructurales como las dimensiones implícitas del quehacer educativo, al promover la participación activa, la problematización situada y la construcción colectiva.

3. Resultados y discusión

3.1 Resultados

En los procesos de mejora escolar orientados a la inclusión de estudiantes con DV, SC o DM, emergen tensiones en diferentes dimensiones: sistémicas, institucionales y pedagógicas. Estas tensiones no responden solo a resistencias individuales, sino a contradicciones que atraviesan la organización escolar (en su estructura, tiempo y roles), las relaciones con las familias (que pasan de ocupar un lugar de espectadores a convertirse en corresponsales), la formación docente (tanto inicial como continua, junto con las creencias que la sostienen) y los marcos normativos, cuya claridad, apoyo y respaldo son claves para acompañar la transformación.

El análisis de estos puntos de fricción, a partir de estrategias metodológicas diversas, permitió identificar tanto obstáculos como oportunidades para avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva.

En la dimensión sistémica, se evidencia el conflicto entre una estructura escolar tradicional, de carácter administrativo y jerárquico, y una perspectiva de mejora apoyada en valores inclusivos, que demanda una transformación profunda y un cuestionamiento de lo instituido. Como expresa una directiva:

Mi rol, además de lo administrativo, ha ido girando mucho hacia lo pedagógico [...] debemos ayudar a pensar qué estructuras viejas tenemos que dar de baja para pensar en una escuela nueva y que no sea el sistema lo que nos detenga. (DP1, entrevista a directora, 2023)

Asimismo, se hace visible una contradicción entre la lógica de gestión de la planta docente, marcada por la inestabilidad y la alta rotación, y los procesos de mejora, que requieren vínculos sostenidos y acompañamiento prolongado. Una coordinadora regional de Perkins señala:

Se hace visible una contradicción entre la lógica de gestión de la planta docente, marcada por la inestabilidad y la alta rotación, y los procesos de mejora, que requieren vínculos sostenidos y acompañamiento prolongado.

Lo que vemos en [...] es que hay una alta rotación de docentes. Cada ciclo escolar cambian a muchos maestros y eso genera inestabilidad. Los equipos apenas se consolidan y de pronto llega personal nuevo, y pues hay que volver a empezar de cero. (grupo focal con representantes regionales, 2023)

A su vez, se evidencia el contraste entre prácticas realizadas desde un paradigma centrado en la separación y el apoyo externo, y aquellas propias de un enfoque inclusivo, orientadas a la participación activa en la planificación y la pertenencia plena al aula común. Este contraste, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un motor de cambio, tal como lo expresa la directora:

Antes, muchas veces el estudiante con discapacidad estaba “a un costado”, con una docente de apoyo o una propuesta paralela. Hoy, el foco está en incluirlo en el aula, en la planificación general, con ajustes necesarios, pero sin perder de vista la pertenencia al grupo. Eso es un cambio de paradigma. (DP1, entrevista a directora, 2023)

Más que una oposición rígida, estas tensiones muestran un proceso dinámico en el que conviven resistencias y transformaciones. Reconocerlas es clave para comprender que

avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva implica no solo cambios pedagógicos, sino también decisiones estructurales que garanticen estabilidad, participación y pertenencia para todos los estudiantes.

Sobre la dimensión institucional relacionada con estructuras, normas, prácticas organizativas y culturas escolares, este estudio evidencia el diálogo entre continuidad y transformación. Las condiciones estructurales, el reconocimiento de responsabilidades y las resistencias culturales y pedagógicas configuran un escenario desafiante en el que la continuidad de los procesos puede verse fragmentada.

Los relatos de los actores educativos reflejan tanto avances como tensiones. Se percibe incertidumbre sobre el alcance del cambio y la necesidad de mayor formación: “A veces falta claridad sobre hasta dónde se puede llegar, pero tratamos de hacerlo lo mejor posible” (DP2, entrevista a maestra, 2023).

También se destaca la dependencia de apoyos y conocimientos especializados para sostener buenas prácticas: “El apoyo del equipo del salón de recursos, materiales adaptados, tecnología asistiva y, sobre todo, la formación continua de los docentes. Sin eso, es muy difícil avanzar” (DP2, entrevista a maestra, 2023).

En el plano cultural, persisten creencias segregadoras que limitan la transformación: “Hay docentes que aún creen que ciertos estudiantes deberían estar en escuelas ‘especiales’. No por maldad, sino por desconocimiento o miedo de no saber cómo enseñarles” (DP5, entrevista a maestra, 2024).

Además, la falta de tiempos y de espacios colectivos limita el trabajo colaborativo: “Yo cambiaría la forma en que se organiza la planificación pedagógica. Necesitamos tiempo real y espacios colectivos para pensar juntos cómo incluir a todos. Muchas veces cada uno trabaja por separado, y eso no ayuda” (DP2, entrevista a maestra, 2023).

En la dimensión pedagógica, emergen tensiones entre los marcos pedagógicos tradicionales y las perspectivas inclusivas, que desplazan el foco del déficit individual hacia la eliminación de barreras.

En conjunto, estos testimonios muestran que la dimensión institucional no depende solo de recursos o estructuras, sino también de la capacidad de revisar las prácticas, construir acuerdos y sostener una cultura de corresponsabilidad inclusiva en el tiempo.

En la dimensión pedagógica, emergen tensiones entre los marcos pedagógicos tradicionales y las perspectivas inclusivas, que desplazan el foco del déficit individual hacia la eliminación de barreras. El cambio implica reconocer múltiples formas de aprendizaje y progreso en los estudiantes, así como romper el modelo clínico-rehabilitador centrado en la corrección del cuerpo, para promover una mirada pedagógica y social que valore y fomente la participación plena y fortalezca el trabajo interdisciplinario y con las familias.

Los testimonios muestran cómo estas tensiones se traducen en la práctica. Una docente expresa: “En teoría sí incluimos a la familia, pero, en la práctica, muchas veces las decisiones se toman sin consultarles profundamente” (DP2, entrevista a docente, 2023). Otro testimonio refleja un cambio de perspectiva: “Al principio me costaba abrir el espacio a otros, la familia venía más como espectador y ayuda. [...] Hoy entiendo más profundamente lo indispensable que es el conocimiento de la familia” (DP6, entrevista a docente, 2023).

También se transforman los modos de planificar:

Antes se pensaba mucho en “adaptar” lo que había, pero era como cambio para todos igual [...]. Hoy hablamos más de generar condiciones desde el inicio [...] ya no creemos que sea una tarea individual, sino que es de todo el equipo y para todos los niños. (DP6, entrevista a docente, 2023)

El cambio pedagógico se evidencia en el pasaje de la corrección del cuerpo a la habilitación de la participación:

Yo antes me abocaba más a la postura, el ejercicio del cuerpo... y ahora siento que hago mucho más que eso [...]. Todos los niños pueden aprender, entonces ¿qué les estoy enseñando? Para mí, la mayor transformación fue entender que mi rol no era “corregir” el cuerpo del niño, sino habilitar su participación. Aprendimos a mirar las barreras del entorno, no solo las del cuerpo. (DP6, entrevista a docente, 2023)

Persisten desafíos ligados al tiempo y a las resistencias internas:

Nuestro principal enemigo es el tiempo... nunca alcanza. [...] Y otra cosa es la voluntad, porque tenés que querer cambiar. A veces te encontrás con resistencias internas... compañeras que dicen “yo ya estudié, esto no va a cambiar nada”. (DP4, entrevista a docente, 2024)

A la vez, se valora el asesoramiento y la formación situada como motor de cambio:

El asesoramiento es tan importante como la formación. Nos ayudó a ponerles palabras a cosas que hacíamos sin nombrar, y también a ver lo que no estábamos viendo. [...] No recetas generales, sino cosas reales sobre nuestra escuela. (DP6, entrevista a docente, 2023)

En conjunto, esta dimensión enseña que la mejora pedagógica no es un simple ajuste técnico, sino una transformación cultural y colectiva, en que se repiensen las prácticas, se redistribuyen responsabilidades y se construyen entornos donde la diversidad se reconozca como fuente de aprendizaje compartido.

Frente a los problemas identificados, la formación continua aparece como la estrategia transversal, que orienta las decisiones pedagógicas e institucionales de las escuelas para enfrentar el cambio. En México, Brasil y Argentina, se observa un denominador

Frente a los problemas identificados, la formación continua aparece como la estrategia transversal, que orienta las decisiones pedagógicas e institucionales de las escuelas para enfrentar el cambio.

común: los equipos docentes reconocen que la mejora no se logra solo con ajustes técnicos o marcos normativos, sino con procesos sostenidos de reflexión-acción, acompañamiento y construcción colectiva de saberes.

Entonces, diseñamos jornadas de trabajo que combinan tres aspectos: primero, la formación teórica; después, la parte práctica, que incluye observar ejemplos concretos, y, finalmente, un plan de acciones futuras, que permite que lo aprendido se traslade a la práctica de cada docente. [...] Lo que nos permitió esta estrategia es conectarnos con otras escuelas, fortalecer campos de conocimiento muy específicos y generar prácticas innovadoras. Ya no se trata solo de que un grupo se forme, sino de que toda una red crece en conjunto. Eso, para mí, es lo más valioso. (HA1, entrevista a directivo, 2024)

Por otro lado, la transversalización del conocimiento se expresa en itinerarios de formación que multiplican experiencias entre escuelas, en estudios de caso que permiten analizar y ajustar prácticas en contexto y en registros sistemáticos de innovaciones que fortalecen el saber pedagógico situado. Estas decisiones comparten la lógica de ampliar el alcance de la mejora más allá de lo individual e involucrar a más docentes, instituciones y familias.

Esas prácticas empezaron a marcar una identidad de la escuela y son las primeras que decidimos compartir con otras instituciones de la provincia. Lo que hacemos es armar una documentación específica: una descripción clara, algunos videos cortos, *tips* de orientación, sugerencias de lectura. Todo eso se comparte en espacios de formación, en redes, e, incluso, algunas de nuestras prácticas están en el museo virtual de Perkins. (HA3, entrevista especialista de la visión, 2025)

La idea es que, aunque no podamos todavía transversalizar todo dentro de la escuela, sí podamos generar materiales que sirvan para otros. Entonces, cualquier maestro que enfrente una situación parecida puede tener herramientas para tomar decisiones de manera independiente. Es un modo de ganar tiempo, de responder rápido a las necesidades, sin esperar a que todo el proceso institucional esté completo. (HA3, entrevista especialista de la visión, 2025)

Este proceso contribuye, además, a la profesionalización docente, ya que promueve la organización de la práctica, la fundamentación teórica y metodológica, así como la sistematización de evidencias que apoyan decisiones pedagógicas.

En ese contexto conocimos a D, un estudiante con discapacidad visual que trabajaba con ordenador y auriculares. Siguiendo las instrucciones del docente a través del *software* lector de pantalla, navegaba por la clase y resolvía las tareas. En el momento en que el maestro explicaba los ángulos en el pizarrón, se acercó a D, tomó unos lápices y armó en su mesa el mismo esquema que mostraba al resto del alumnado. Esta doble estrategia de enseñanza (la mediación tecnológica y el apoyo concreto) evidenció el esfuerzo del docente por diversificar su propuesta. (HA4, registro de campo, 2025)

Así, la transversalización del conocimiento se vincula con la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, la colaboración entre equipos y el reconocimiento de las familias como agentes activos en la construcción educativa.

Paralelamente, estos cambios y reflexión se potencian significativamente cuando se complementan con el uso de herramientas de evaluación que brindan información objetiva sobre la realidad de cada escuela. En este sentido, los indicadores de calidad de Perkins permiten identificar fortalezas, áreas de mejora y analizar la evolución institucional a lo largo del tiempo, como se muestra en la figura 1, en la que se evidencia el impacto de las transformaciones logradas en distintos aspectos de la práctica (2023-2025).

En particular, los indicadores relacionados con el dominio que analiza la participación

de los estudiantes han sido fundamentales para que las escuelas puedan orientar sus prioridades de trabajo y evaluar el impacto de los programas educativos. Estos indicadores permiten determinar si las estrategias, los materiales y las herramientas utilizadas realmente favorecen la participación del estudiante o, por el contrario, la limitan.

A través de este dominio (de participación del estudiante) ha sido posible monitorear avances significativos, tales como el acceso continuo a apoyos comunicativos, la participación plena en las actividades escolares independiente del nivel de desarrollo, el incremento en la motivación y el involucramiento, el reconocimiento y la interacción entre pares, la construcción de sistemas comunicativos compartidos, la utilización de distintos apoyos y la colaboración entre compañeros.

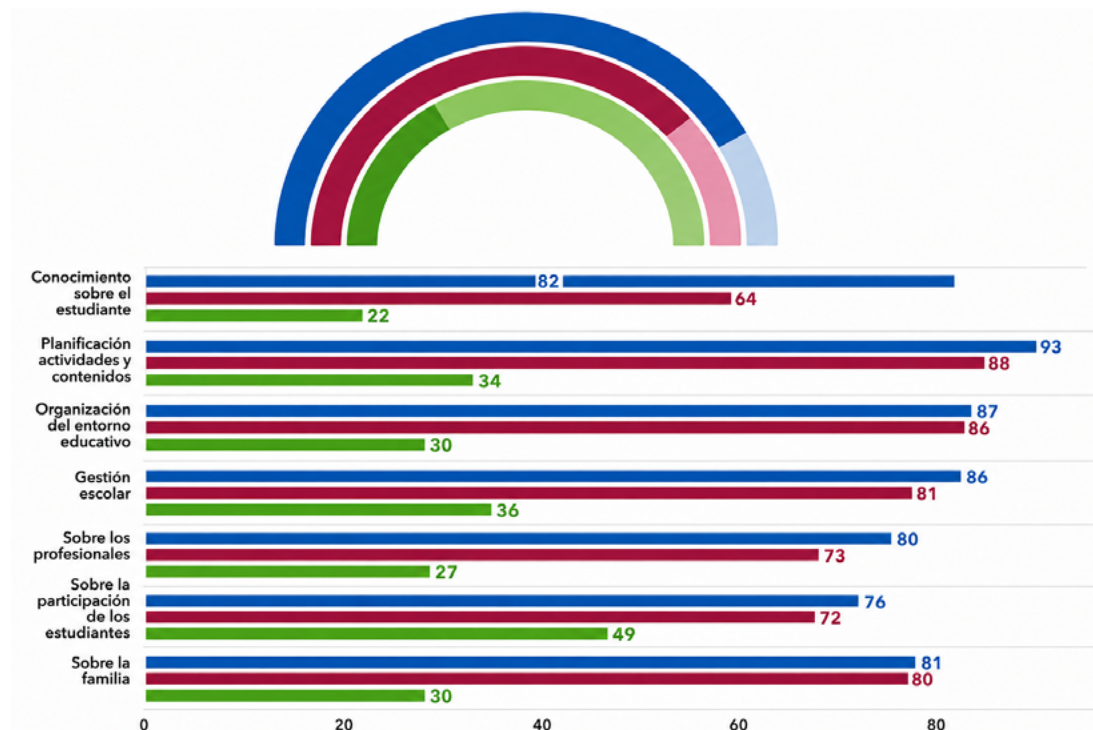


Figura 1. Resultados comparativos del indicador de calidad de Perkins durante tres años de implementación (2023-2025).

Nota: El gris medio representa datos de 2023, el gris claro de 2024 y el gris oscuro de 2025.

Fuente: elaboración propia.

Estos logros reflejan no solo un impacto del progreso pedagógico derivado de mejoras en la planificación, la organización del entorno y la gestión escolar, monitoreados a través de los demás dominios de los indicadores, sino también una consolidación de vínculos entre estudiantes y una inclusión social más efectiva en la vida escolar.

De este modo, las escuelas se posicionan como actores activos en la construcción de una cultura educativa más inclusiva, justa y participativa, en que cada decisión de mejora se concibe como parte de un proceso colectivo y sostenible de transformación.

3.2 Discusión

Retroalimentación del APM desde la investigación participativa

El recorrido realizado por las escuelas participantes ofreció aportes significativos que enriquecen y retroalimentan la estrategia de APM. Estos aprendizajes, construidos en articulación con el equipo de Perkins y analizados desde una mirada reflexiva y situada, permitieron identificar avances concretos, desafíos persistentes y oportunidades valiosas de mejora. La retroalimentación surge de la comprensión sobre las tensiones que enfrenta el maestro en su proceso de cambio y el reconocimiento del valor a iniciativas prácticas que estos realizan para comenzar a resolverlas. Esto abre la posibilidad de reflexionar sobre los principios necesarios para comunicar y fortalecer a través de las formaciones, así como identificar estrategias complementarias que aporten objetividad al proceso de transformación y eviten que las prácticas innovadoras queden reducidas solo a iniciativas individualizadas sin trascendencia.

En este marco, los resultados se constituyen en una fuente de retroalimentación para seguir consolidando y afinando el APM, que permite orientar futuras acciones con

mayor precisión y pertinencia. Aunque abordan dimensiones diferentes del proceso de mejora, comparten un principio fundamental: una escuela y un programa educativo solo pueden considerarse verdaderamente de calidad si son inclusivos. La inclusión, entendida como eje estructurante de la transformación educativa, no solo garantiza el derecho a la educación de todos los estudiantes, sino que permite dar respuestas contextualizadas y equitativas a la diversidad de demandas presentes en las comunidades escolares. Desde esta perspectiva, se identifican las siguientes afirmaciones:

- El cambio y la transformación educativa inclusiva se construyen sobre la alianza de tres pilares fundamentales: la escuela, la familia y la comunidad. La corresponsabilidad entre estos actores consolida una red de apoyo que enriquece la enseñanza y el aprendizaje, fortalece la inclusión y sostiene la participación activa de todos los estudiantes en contextos diversos.
- Una visión inclusiva compartida, respaldada por una estructura sólida y dispositivos estratégicos de acompañamiento, es clave para un cambio sostenido. La planificación intencionada, los liderazgos fortalecidos y el acompañamiento continuo guían la transformación institucional de manera coherente, contextualizada y con proyección en el tiempo.
- Fundamentos claros y evidencias de prácticas inclusivas sustentan las decisiones de mejora. Contar con marcos conceptuales claros, como los promovidos en Perkins, y con información basada en evidencias, orienta la toma de decisiones, garantiza la calidad educativa y sostiene prácticas inclusivas que respondan a las necesidades reales de las comunidades educativas.

Estas afirmaciones han contribuido a ajustar y fortalecer las estrategias del APM, así como a ampliar su potencial transformador en contextos educativos diversos y complejos. A

continuación, se desarrolla cada una de ellas en profundidad, con el propósito de analizar los aportes concretos que ofrecen para consolidar y sostener procesos de mejora educativa inclusivos, pertinentes y duraderos.

3.2.1 El cambio y la transformación educativa inclusiva se construyen sobre la alianza de tres pilares fundamentales: la escuela, la familia y la comunidad

Los resultados del APM permiten identificar los pilares esenciales que sostienen entornos escolares capaces de responder a las necesidades específicas de estudiantes con DV, SC o DM. Comprender críticamente la situación actual de las escuelas, sus desafíos y los logros es esencial para construir una base sólida que sustente cualquier proceso de mejora.

La construcción de entornos escolares diversos, participativos y garantes del derecho a una educación de calidad exigen como condición indispensable el compromiso articulado de escuela, familia y comunidad. La experiencia del APM demuestra que esta alianza, cuando se da en sinergia, genera las condiciones para transformar las culturas escolares, promover prácticas pedagógicas equitativas y fortalecer el sentido de pertenencia de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con DV, SC o DM.

Este enfoque reconoce que los procesos de cambio y mejora no son responsabilidad exclusiva del sistema escolar ni tarea individual de los docentes. Por el contrario, requieren un esfuerzo colectivo y corresponsable que articule saberes, recursos y prácticas de distintos ámbitos sociales. Así, se construyen procesos educativos colaborativos, sostenidos en vínculos de confianza, diálogo y participación activa de toda la comunidad.

Las experiencias en Brasil, Argentina y México evidencian que avanzar hacia una educación inclusiva implica enfrentar desa-



íos diversos: resistencias al cambio, escasa formación específica, falta de recursos adecuados y débil articulación entre escuela y comunidad. Estos obstáculos limitan la inclusión efectiva de estudiantes con DV, SC o DM al restringir su participación y acceso a entornos escolares equitativos. Tal como advierte Echeita (2006), la naturaleza “resbaladiza” del concepto de *inclusión* representa múltiples interpretaciones (desde el mero acceso físico hasta la participación significativa), lo que exige ir más allá de los ajustes técnicos y avanzar hacia una revisión profunda de las creencias, actitudes y estructuras que perpetúan prácticas excluyentes.

Desde la perspectiva del APM impulsado por Perkins, se propone una visión integral y situada que traduce principios inclusivos en acciones concretas. Esto implica fortalecer el trabajo conjunto entre escuelas y actores locales, generar estructuras colaborativas sostenibles y fomentar redes de acompañamiento adaptadas a cada territorio.

La implementación ha confirmado que la articulación entre familia, escuela y comunidad no es un complemento, sino una estrategia central para lograr transformaciones duraderas.

Cada actor aporta una mirada valiosa y complementaria, para construir una cultura educativa centrada en la diversidad, la equidad y la justicia educativa.

Trabajo con la familia

La familia es el primer ámbito de socialización e inclusión. Su rol como aliada estratégica de la escuela es fundamental para defender los derechos del estudiante, aportar conocimiento situado sobre sus necesidades y promover redes de contención. Involucradas desde una lógica de participación activa (y no meramente consultiva) permite consolidar una alianza determinante para el proceso educativo de todos los estudiantes.

Trabajo con la escuela

La escuela constituye el espacio institucional donde se materializan las políticas educativas y se expresan tensiones entre inclusión y exclusión. Su papel es clave en la promoción

de valores, la definición de criterios compartidos y la construcción de entornos seguros y accesibles. La articulación con equipos de apoyo, directivos y supervisores potencia transformaciones pedagógicas reales y sistémicas. En el APM, la escuela se convierte en referente para otras instituciones y crea redes de apoyo y formación.

Trabajo con la comunidad

La comunidad amplía el horizonte de la inclusión más allá del aula. Es el espacio donde se construyen significados compartidos, se tejen vínculos de pertenencia y se consolidan identidades. Involucrar a actores comunitarios (organizaciones y red de servicios comerciales, municipios) permite valorar la diversidad, generar redes de solidaridad y ampliar las oportunidades de participación de todos los estudiantes.

En síntesis, los procesos de mejora genuina requieren una mirada holística que articule estos tres pilares. Más allá de las intervenciones aisladas, el verdadero cambio radica en la integración sostenida de estos aportes, en el marco de procesos reflexivos guiados por una visión ética, pedagógica y social de justicia educativa (figura 2).

Este enfoque se sustenta en la convicción de que una educación inclusiva solo puede desarrollarse si se articulan esfuerzos entre todos los involucrados en la vida del estudiante. Por ello, se busca construir redes de corresponsabilidad, fortalecer el trabajo en equipo y generar estructuras colaborativas que acompañen procesos de cambio sostenido. La implementación del APM en Brasil, Argentina y México se ha demostrado que, cuando escuela, familia y comunidad trabajan en sinergia, se amplifica la capacidad de los sistemas educativos para promover prácticas equitativas, derribar barreras y garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con DV, SC o DM.

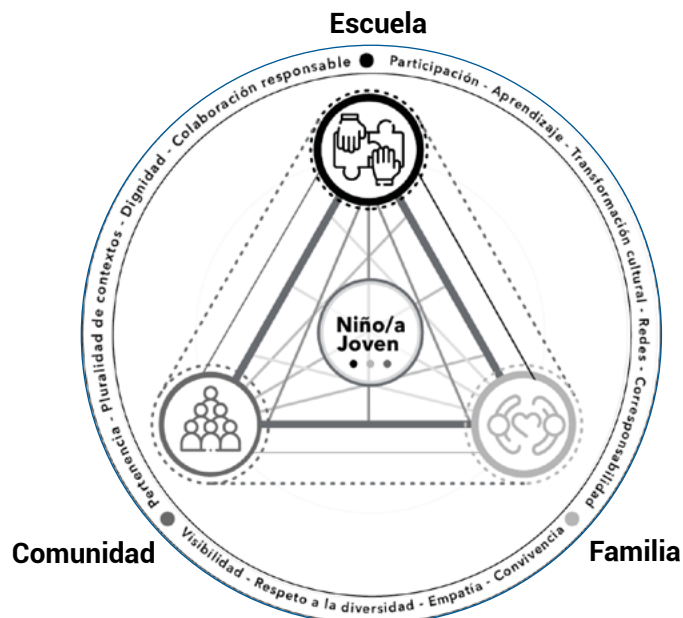


Figura 2. Interacción sistémica entre escuela, familia y comunidad centrada en el estudiante como base para la inclusión educativa.

Fuente: elaboración propia.

3.2.2 Una visión inclusiva compartida, respaldada por una estructura de trabajo sólida y dispositivos estratégicos de acompañamiento, es clave para un cambio sostenido

Los resultados destacan la importancia de contar con estructuras organizadas y dispositivos estratégicos de acompañamiento que respalden a las escuelas en sus procesos de mejora, así como brinden apoyo técnico, formativo y emocional a los equipos docentes. La implementación de estas estrategias, junto con la sistematización de experiencias, ha permitido comprender mejor las dinámicas institucionales e identificar aquellas estructuras y prácticas que, integradas de manera orgánica al quehacer cotidiano, contribuyen al logro de las metas de mejora.

En un contexto educativo diverso y la urgencia de garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa, se vuelve indispensable diseñar estrategias integrales que acompañen de manera sostenida y contextualizada los procesos de transformación. Las escuelas enfrentan desafíos complejos que requieren respuestas pedagógicas, organizacionales y culturales ajustadas a las realidades de sus comunidades. Los hallazgos del APM evidencian que disponer de estructuras de acompañamiento flexibles y contextualizadas es central para sostener la mejora continua y promover prácticas inclusivas que articulen teoría y práctica.

La transformación educativa no es un proceso aislado ni lineal, sino una construcción colectiva que requiere planificación intencionada, colaboración intersectorial y metodologías participativas con reflexión crítica en todas sus etapas. Desde el enfoque de la IAP que sustenta esta propuesta, el acompañamiento se concibe no solo como una herramienta para facilitar el cambio, sino también como un medio para fortalecer las capacidades institucionales y generar condiciones propicias para su sostenibilidad. En la práctica,

esto implica espacios de formación continua, análisis colectivo de casos, sistematización de experiencias y toma de decisiones flexibles y situadas, que incorporen dinámicas colaborativas como apoyos clave para el cambio.

Resulta esencial reconocer que la voluntad de transformación, aunque necesaria, no es suficiente. Traducir una visión compartida en acciones concretas requiere una estructura organizativa clara y dispositivos de apoyo eficaces que orienten el cambio, fortalezcan a los equipos y consoliden una cultura institucional inclusiva y de mejora continua.

Condiciones estructurales para el cambio educativo

La implementación sistemática del APM en diversos países, adaptada a las particularidades de cada región, ha consolidado una estrategia estructurada para acompañar los procesos de mejora escolar. La experiencia acumulada en contextos educativos diversos no solo ha validado esta propuesta, sino que ha fortalecido su eficacia como estrategia para impulsar el cambio institucional. Al mismo tiempo, la estrategia ofrece la posibilidad de replicarse como modelo de trabajo en red entre escuelas, lo que favorece el intercambio de experiencias, el análisis compartido de prácticas y la construcción

La transformación educativa no es un proceso aislado ni lineal, sino una construcción colectiva que requiere planificación intencionada, colaboración intersectorial y metodologías participativas con reflexión crítica en todas sus etapas.

colectiva de soluciones. Así, el APM no solo fortalece a cada institución de manera individual, sino que amplía su impacto al generar comunidades educativas que aprenden y se transforman conjuntamente.

Este enfoque, flexible y contextualizado, ha demostrado ser clave para avanzar hacia una educación más inclusiva y de calidad. A partir de esta trayectoria, se identificaron una serie de pasos que organizan la estrategia de trabajo del APM y reflejan los aprendizajes construidos colectivamente y la evolución constante del proceso:

- **Identificación de escuelas con potencial:** En articulación con los Gobiernos locales, se seleccionan escuelas públicas con condiciones institucionales favorables y compromiso para el cambio. La intervención se desarrolla en un periodo de tres años, lo que permite concentrar esfuerzos, generar aprendizajes transferibles y crear referentes pedagógicos temporales que fortalezcan el sistema educativo a través de redes colaborativas.
- **Evaluación inicial y continua:** Se aplican los indicadores de calidad de Perkins para diagnosticar las prácticas educativas en múltiples dimensiones. Esta herramienta permite realizar un seguimiento sostenido, orientado a la toma de decisiones informadas durante el proceso de transformación.
- **Definición del plan de acción:** Con base en los resultados de la evaluación y las prioridades identificadas, se construye un plan conjunto con cada escuela, enfocado en acciones concretas y necesidades de formación que garanticen prácticas inclusivas y equitativas.
- **Formación y mentoría:** Se brindan instancias de capacitación continua y acompañamiento especializado, con el objetivo de fortalecer las capacidades profesionales de los equipos escolares y promover estrategias inclusivas que

favorezcan la participación activa de todos los estudiantes.

- **Evaluación anual de avances:** A través de una evaluación periódica con los indicadores de calidad de Perkins, se monitorean los progresos alcanzados, se identifican nuevas áreas de mejora y se ajustan las estrategias de intervención para garantizar una mejora continua.
- **IAP:** Se promueve la implicación activa de todos los actores escolares en la identificación de problemas, implementación de soluciones y evaluación permanente. Esta metodología fortalece la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y consolida un enfoque colaborativo del cambio educativo.

Dispositivos para el fortalecimiento pedagógico

Contar con una estrategia estructurada es fundamental para orientar los procesos de mejora educativa, aunque no garantiza por sí sola una transformación sostenible. La experiencia muestra que el verdadero motor del cambio son los equipos docentes, a quienes es necesario empoderar con conocimientos, recursos y acompañamiento para asumir un rol protagónico.

Al inicio, son algunos docentes y directivos quienes asumen el liderazgo a partir de la formación: con el tiempo, el conocimiento se transversaliza en toda la comunidad educativa y llega a cada aula. Este proceso requiere planificación y estrategias que permitan consolidar escuelas referentes, capaces de acompañar a otras instituciones en sus procesos de mejora.

El modelo de acompañamiento desarrollado por Perkins combina asesoramiento, formación, mentoría y evaluación, lo que favorece una transición gradual desde el apoyo externo hacia el fortalecimiento de liderazgos internos, iniciado por personal especializado de Perkins, y luego asumido entre docentes

y entre distintas instituciones educativas. Así, se construyen capacidades que no solo sostienen el cambio, sino que también impulsan a otras comunidades escolares.

El trabajo conjunto con Gobiernos y actores locales fortalece la contextualización de las intervenciones, aprovecha recursos comunitarios, genera alianzas interinstitucionales y favorece la continuidad de las iniciativas. En este marco, se han desarrollado líneas de acción prioritarias.

Acciones de formación

La formación continua de todos los actores escolares (docentes, terapeutas, directivos, personal administrativo y familias) se orienta al desarrollo de competencias para el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Esta propuesta formativa, impulsada por Perkins, incorpora enfoques específicos para abordar la DV, SC o DM, así como promueve una comprensión integral de las barreras, los apoyos y las estrategias necesarias para la inclusión educativa. Inspirada en el modelo social de la discapacidad, esta formación refuerza principios, como la corresponsabilidad, el respeto por los derechos humanos y el trabajo en red, así como fomenta el desarrollo de un currículo flexible, accesible y centrado en las necesidades individuales de los estudiantes.

Acciones de asesoramiento, mentoría y monitoreo

El acompañamiento a los equipos escolares se realiza de manera diferenciada y contextualizada. Las acciones de asesoramiento aportan respuestas técnicas concretas ante necesidades específicas; la mentoría, en cambio, implica un vínculo sostenido que promueve el desarrollo profesional, la reflexión crítica y el fortalecimiento del liderazgo escolar; mientras el monitoreo sistemático permite dar seguimiento a los planes de mejora y verificar

su adecuación a los estándares propuestos. Estos dispositivos, integrados orgánicamente en la vida institucional, promueven una cultura de mejora continua, fortalecen la autonomía profesional y sostienen una visión compartida del cambio educativo.

Acciones de evaluación

La evaluación es entendida como un proceso formativo, continuo y participativo, orientado a mejorar la calidad educativa y no meramente a juzgar resultados. En este marco, la herramienta de evaluación desarrollada por Perkins ha sido fundamental para orientar los procesos de mejora y visibilizar los avances. Su implementación ha permitido una transición desde un modelo de evaluación externa hacia una práctica de autoevaluación progresiva por parte de las escuelas, y así favorecer la apropiación crítica de los resultados y su uso estratégico para planificar futuras acciones. Esta perspectiva reafirma que evaluar no es solo medir, sino también generar conocimiento para la acción y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas desde una mirada colectiva y situada.

En conjunto, estos dispositivos de acompañamiento se consolidan como un entramado metodológico coherente con el enfoque de investigación-acción, en el que cada etapa del



proceso alimenta nuevas preguntas, orienta transformaciones concretas y fortalece la construcción de una cultura escolar inclusiva, reflexiva y comprometida.

Una de las reflexiones más significativas que emergen del trabajo con los equipos docentes en el marco del APM es el valor que otorgan a la organización institucional y a los dispositivos de apoyo como condiciones habilitantes para avanzar hacia una mayor profesionalización de sus prácticas. Lejos de concebir la mejora educativa como una cuestión individual o aislada, los y las docentes reconocen que transformar las prácticas pedagógicas requiere un entorno estructurado que favorezca el trabajo colaborativo, la planificación intencionada y el acceso a formación pertinente y contextualizada, en que se incluyen desde actores del Gobierno hasta personal docente y la propia familia.

La presencia de una estructura organizativa clara, combinada con dispositivos estratégicos, como la mentoría, el asesoramiento técnico y la evaluación continua, no solo

facilita la implementación de cambios, sino que también contribuye a fortalecer la identidad profesional del docente como agente de transformación. En este proceso, la posibilidad de contar con espacios sistemáticos de reflexión, acompañamiento y retroalimentación se vuelve clave para resignificar las propias prácticas, desafiar concepciones previas y construir colectivamente nuevos saberes situados.

Desde esta perspectiva, los apoyos institucionales no son entendidos como recursos adicionales o complementarios, sino como herramientas centrales que dan sustento y sentido al proceso de profesionalización docente. Tal como lo expresaron en múltiples instancias de intercambio, los docentes valoran profundamente aquellos dispositivos que les permiten sentirse parte de un proyecto colectivo, respaldados en su labor diaria, y con posibilidades reales de incidir en la mejora de las trayectorias educativas de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con DV, SC o DM.

Este reconocimiento pone de relieve que la construcción de prácticas inclusivas no se logra solo desde la voluntad individual, sino desde una estrategia institucional que combine visión, estructura y apoyo sistemático, lo que permite que cada docente pueda desplegar su potencial en un marco de confianza, corresponsabilidad y formación continua.

La presencia de una estructura organizativa clara, combinada con dispositivos estratégicos, como la mentoría, el asesoramiento técnico y la evaluación continua, no solo facilita la implementación de cambios, sino que también contribuye a fortalecer la identidad profesional del docente como agente de transformación.

3.2.3 Los fundamentos consistentes y objetivos con evidencias de prácticas inclusivas son el sustento sobre el cual construir decisiones de mejora

Los resultados subrayan la importancia de contar con fundamentos consistentes y objetivos (teóricos, prácticos, pedagógicos y éticos) como base sobre la cual construir decisiones de mejora. Este aspecto resulta crucial para garantizar que los cambios propuestos

no solo respondan a necesidades actuales, sino que sean sostenibles y con impacto a largo plazo. En un escenario educativo complejo y diverso, avanzar hacia procesos inclusivos requiere sostener una práctica profesional anclada en el análisis riguroso, la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

Desde el enfoque del APM, se promueve que la toma de decisiones educativas no se base solo en la intuición o la experiencia individual, sino que se fortalezca a través del uso de estrategias complementarias que brinden herramientas objetivas, como la evaluación sistemática y el análisis de evidencias significativas. Estas evidencias (construidas a partir de registros cualitativos y cuantitativos, registros sobre dinámicas de aula, propuestas curriculares, relatos institucionales, innovaciones pedagógicas y experiencias profesionales) permiten documentar, sostener y transferir aprendizajes en contextos diversos.

Este enfoque no implica imponer una lógica externa de investigación sobre la práctica escolar, sino articular ambas dimensiones para enriquecerla. Así, la evidencia se convierte en una herramienta pedagógica que conecta la vida cotidiana de las escuelas con marcos conceptuales más amplios, guía transformaciones posibles y orienta futuras acciones con mayor pertinencia. En palabras de Biesta (2007) y de Hargreaves y Fullan (2011), la práctica educativa requiere integrar juicio profesional, reflexión crítica y contexto, así como reconocer la experiencia docente como una fuente valiosa de saber situado.

De la experiencia se aprende que el trabajo colaborativo en la recolección y en el análisis de evidencias sobre lo que el equipo identifica como cambio o destaca como proceso de transformación en el tiempo es una tarea realizada entre docentes, directivos, equipos técnicos, familias y asesores, lo que fortalece

los procesos de mejora, a la vez que amplía la comprensión compartida sobre lo que ocurre en las escuelas. Este proceso contribuye a consolidar una memoria institucional que no solo registra avances, sino que visibiliza el recorrido, motiva la continuidad de los procesos y sostiene la objetividad y el sentido del cambio.

La evidencia, en este marco, cumple múltiples funciones: permite monitorear avances, ajustar estrategias, compartir aprendizajes y fortalecer el sentido de comunidad profesional. Incluso, registros simples, como una fotografía o un relato reflexivo, pueden convertirse en insumos significativos cuando son integrados en procesos de análisis colectivo. Este uso pedagógico y estratégico de las evidencias no solo documenta transformaciones, sino que empodera a los equipos escolares y contribuye a la consolidación de prácticas transferibles, sostenibles e inclusivas.

Para que esta práctica basada en evidencias sea efectiva, se requiere un entorno de confianza, retroalimentación y colaboración sostenida entre pares, que favorezca el desarrollo de competencias reflexivas, el pensamiento crítico y la apertura al cambio. En este sentido, objetivar los registros, aplicar metodologías de indagación y fomentar prácticas reflexivas no son acciones aisladas, sino parte de una cultura institucional orientada a la mejora continua.

Finalmente, las evidencias permiten comprender cómo se articulan los apoyos externos con los recursos internos de las escuelas, para promover transformaciones que integren el desarrollo personal, profesional, institucional y social (Gairín Sallán, 2023). Así entendida, la evidencia no es simplemente un resultado, sino una herramienta como estrategia complementaria para fortalecer las prácticas pedagógicas desde una perspectiva situada, inclusiva y orientada a la equidad.

4. Conclusiones

América Latina atraviesa un proceso profundo de transformación educativa. A pesar de las restricciones materiales y estructurales, muchas escuelas, Gobiernos y organizaciones de la sociedad civil han asumido un compromiso firme con la construcción de sistemas más inclusivos. En este contexto, los equipos educativos manifiestan apertura al cambio, evidenciada en la reflexión crítica sobre tensiones entre enfoques tradicionales e innovadores, así como en la convicción de que la atención a la diversidad constituye un principio irrenunciable del quehacer pedagógico.

Los resultados muestran que estas tensiones, presentes en los planos sistémico, institucional y pedagógico, no son solo obstáculos, sino también oportunidades para la innovación. La articulación entre formación continua, acompañamiento situado y uso de herramientas de evaluación ha permitido que las escuelas avancen hacia una cultura inclusiva más sólida, en la que docentes, familias y directivos asumen un rol activo en la transformación. La consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, la documentación y el intercambio de prácticas, así como el fortalecimiento de redes interinstitucionales, demuestran que la inclusión va más allá del acceso de estudiantes con discapacidad, y se resignifica como un principio organizador que transforma estructuras, relaciones y prácticas escolares.

La implementación del APM en México, Brasil y Argentina, junto con una metodología de IAP, ha generado aprendizajes significativos sobre cómo fortalecer la educación inclusiva desde una perspectiva situada. Esta experiencia demuestra que la integración entre acción y reflexión potencia la construcción de conocimiento, promueve prácticas pedagógicas contextualizadas y habilita procesos de mejora sostenidos. El

diseño metodológico de la IAP, flexible y riguroso, al incorporar la voz de los equipos escolares como coinvestigadores, favoreció la apropiación del proceso y el desarrollo de capacidades para orientar decisiones pedagógicas e institucionales hacia una educación más equitativa y sostenible.

De este recorrido emergen tres consensos fundamentales para la mejora inclusiva: a) la necesidad de una alianza estratégica entre escuela, familia y comunidad; b) la importancia de marcos organizativos claros y dispositivos de acompañamiento efectivos, y c) el uso sistemático de evidencias para planificar, evaluar y sostener transformaciones pedagógicas. A ello se suma la voluntad de las escuelas participantes de construir respuestas pertinentes y sostenibles a las necesidades de estudiantes con DV, SC o DM, incluso, en contextos de recursos limitados.

En síntesis, el enfoque implementado no solo ha fortalecido las capacidades institucionales para garantizar el derecho a una educación de calidad, sino que también ha promovido un cambio cultural orientado a la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como un valor esencial del sistema educativo. La IAP se consolida, así, como una herramienta clave para reducir la brecha entre teoría y práctica, impulsar la profesionalización docente y generar evidencias significativas para la toma de decisiones pedagógicas y académicas.

Avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad exige un enfoque integral, contextualizado y sostenido en el tiempo, articulado con formación, acompañamiento situado y construcción de redes interinstitucionales. El APM desarrollado por Perkins representa una propuesta sólida y replicable que habilita a las escuelas a enfrentar desigualdades estructurales y transformar sus culturas,

estructuras y prácticas. Comprender que la escuela debe ser un espacio para todos no es una aspiración, sino una responsabilidad ética y una condición imprescindible para construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Esta metodología no contó con la participación de personas, por lo que el comité de ética no estuvo involucrado.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil), análisis de datos (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil), metodología (María Antonia

Avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad exige un enfoque integral, contextualizado y sostenido en el tiempo, articulado con formación, acompañamiento situado y construcción de redes interinstitucionales.

Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil) y revisión del manuscrito (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil). Las autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Las autoras no utilizaron herramientas de IA durante la preparación de este trabajo.

Referencias

- Ainscow, M. (2025). *Reforming education systems for inclusion and equity*. Taylor & Francis.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Baptista, E. A., Shen, T. y Canudas-Romo, V. (2024). Disability and its impact on life expectancy: Heterogeneity across Mexican states. *BMC Public Health*, 24(1), 2776. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20245-x>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART12031/re349_07.pdf
- Bello, L. (2025, 23 de mayo). *2022 Census: Brazil has 14.4 million persons with disabilities*. IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research.

- Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). Morata.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación-acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1494/1478>
- Gairín Sallán, J. (2023). Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden. *Perfiles Educativos*, 45(180), 122-138. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.180.60983>
- Global Disability Rights Now. (s. f.). *Disability in Mexico* [Infografía]. <https://miusa.global-disabilityrightsnow.org>
- Grisales-Aguirre, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: Retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2020). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.ª ed.). Graó.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Perkins School for the Blind. (2023). *Every child can learn: Scaling up systemic change for children with disabilities and visual impairment in Latin America* [Informe presentado ante Lavelle Fund for the Blind].
- Rodelo Molina, M. K., Montero Castillo, P. M., Jay-Vanegas, W. y Martelo Gómez, R. J. (2021). Metodología de investigación-acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/html/>
- Skliar, C. (2000). *Inclusión/exclusión: Problemas y posibilidades de la educación*. Paidós.
- United Nations Children's Fund. (2021, 10 de noviembre). *Nearly 240 million children with disabilities around the world, Unicef's most comprehensive statistical analysis finds* [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/press-releases>

 Nelva Patricia Celmo Cen¹
<https://orcid.org/0009-0005-4249-4728>
 Susane Gisel Moreno Escobedo²
<https://orcid.org/0009-0003-7176-3531>
 Celia Vanessa Patrón Guillermo³
<https://orcid.org/0009-0004-2461-9585>
 Pedro Alamilla Morejón^{4*}
<https://orcid.org/0000-0002-6616-4636>
 Gabriela Salazar Trinker⁵
<https://orcid.org/0009-0007-9416-3669>
 Erick Fernando Márquez Koh⁶
<https://orcid.org/0009-0005-9062-059X>

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Tizimín, Yucatán; Orcid: 0009-0005-4249-4728; patyccelmo@gmail.com

² Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Cancún, Quintana Roo; Orcid: 0009-0003-7176-3531; susaneescobedo4@gmail.com

³ Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Mérida, Yucatán; Orcid: 0009-0004-2461-9585; vanesa.patron@correo.uady.mx

⁴ Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Mérida, Yucatán; Orcid: 0000-0002-6616-4636; amorejon@correo.uady.mx

⁵ Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Cancún, Quintana Roo; Orcid: 0009-0007-9416-3669; a22223340@alumnos.uady.mx

⁶ Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Izamal, Yucatán; Orcid: 0009-0005-9062-059X; erickmarquez581@gmail.com

*Autor de correspondencia:
Pedro Alamilla Morejón. Universidad Autónoma de Yucatán, Unidad Académica de Educación Virtual, Mérida, México; Orcid: 0000-0002-6616-4636; Calle 20 x 33 y 35, Col. Chuburná de Hidalgo, C.P. 97210; amorejon@correo.uady.mx

Para citar este artículo:
Celmo Cen, N. P., Moreno Escobedo, S. G., Patrón Guillermo, C. V., Alamilla Morejón, P., Salazar Trinker, G. y Márquez Koh, E. F. (2025). Experiencias de docentes en formación en modalidad virtual en el desarrollo de un proyecto educativo de aprendizaje en línea en la comunidad de Yaxchekú (Yucatán, México). *Papeles*, 17(35), e2203. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2203>

Experiencias de docentes en formación en modalidad virtual en el desarrollo de un proyecto educativo de aprendizaje en línea en la comunidad de Yaxchekú (Yucatán, México)

Experiences teachers in training, in virtual modality in the development of an educational project for online learning in the community of Yaxchekú (Yucatán, México)

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2203>

Recibido: 19 de julio de 2025

Aprobado: 16 de noviembre de 2025

Publicado: 22 de abril de 2026



Resumen

Palabras Clave

Formación docente; proyecto de educación; práctica profesional; aprendizaje en línea; comunidad rura

Introducción: conocer las experiencias de estudiantes universitarios es una valiosa fuente de retroalimentación para todos los involucrados desde el alumnado hasta la institución formadora. El objetivo permitió describir las experiencias de los estudiantes de una Licenciatura en Educación en modalidad virtual obtenidas durante sus prácticas profesionales en el diseño y la implementación de un proyecto educativo a través de plataformas virtuales en la comunidad rural de Yaxchekú (Yucatán, México). **Metodología:** el enfoque fue cualitativo. Se empleó la técnica de análisis de contenido de los informes finales entregados por cuatro estudiantes universitarios una vez concluidas sus prácticas profesionales. **Resultados y discusión:** se encontró que las experiencias de los estudiantes universitarios fueron significativas en cuanto a la utilidad que les reportó el diseño y la implementación de las actividades que conformaron el proyecto educativo, la pertinencia del proyecto educativo en la adquisición de experiencias relevantes, la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas profesionales y el establecimiento de conclusiones en cuanto a logros y oportunidades de mejora. **Conclusiones:** las experiencias expresadas son un aporte valioso de retroalimentación no solo para el proyecto educativo, sino para el programa académico que cursan.

Abstract

Keywords

Teacher training; education project; professional practice; online learning; rural community

Introduction: Learning about the experiences of university students is a valuable source of feedback for everyone involved, from the students to the institutions where they are educated. The objective of this research allowed to describe the experiences of students of a degree in education in virtual modality, obtained during their professional internships in the design and implementation of an educational project, through virtual platforms in the rural community of Yaxchekú, Yucatán, Mexico. **Methodology:** The approach was qualitative. The content analysis technique was used on the final reports submitted by university students after their professional practices were concluded. **Results and discussions:** It was found that the experiences of university students were significant in terms of the usefulness of the design and implementation of the activities that shaped the educational project; the relevance of the educational project in the acquisition of relevant experiences; the opportunity to reflect on professional practices, as well as in the establishment of conclusions regarding achievements and opportunities for improvement. **Conclusion:** The experiences expressed are a valuable comment of feedback, not only for the educational project but for the academic program they are studying.

1. Introducción

El conocimiento de las experiencias universitarias de los estudiantes son una valiosa fuente de retroalimentación tanto para los estudiantes en formación docente como para la institución formadora. Lo anterior puede atribuirse a la función de las prácticas profesionales, que, de acuerdo con Domingo (2021), “la reflexión sistemática sobre la propia práctica individual y/o colectiva genera conocimiento profesional, es decir, competencia profesional [...] la práctica reflexiva emerge como una propuesta altamente efectiva para la formación inicial y permanente de docentes” (párr. 3). De ahí la importancia que dichas experiencias cuenten con la difusión suficiente para promover cambios positivos y oportunidades de aprendizaje personal y profesional para quienes las adquieren.

Con base en esto, se generó el interés por conocer las experiencias de los estudiantes de una Licenciatura en Educación en modalidad virtual. Dichos estudiantes realizaron sus prácticas profesionales en una comunidad rural mediante un proyecto educativo de aprendizaje en línea a través de Google Meet, con la intención de generar un impacto positivo en la manera en que se forman los profesores en la actualidad, mediante proyectos que permiten compartir experiencias únicas y significativas basados los aprendizajes formativos y personales que cada estudiante experimenta según las características formales de la práctica y la forma de llevar a cabo este propósito (Zabalza Beraza, 2016).

El objetivo de este estudio es describir las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Educación en modalidad virtual de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en el diseño y la implementación de un proyecto educativo en la comunidad de Yaxchekú (Yucatán, México).

En consideración a que las prácticas profesionales son una oportunidad para obtener experiencias relacionadas con el mundo laboral real, este es un espacio que vincula una red de conocimientos disciplinares, didácticos y tecnológicos. En este sentido, se refiere a la formalidad de la práctica como parte del currículo, en el que se ejecuta la teoría para adquirir habilidades en el mundo laboral futuro (Juárez-Martínez et al., 2023).

Por tal razón, es necesario abordar la formación docente desde la perspectiva de las prácticas profesionales como un constructo de experiencias que evidencian la necesidad de incorporar actividades reflexivas y articular la teoría con la práctica (Domingo, 2021). Asimismo, las experiencias que parten de ellas harán posible que el aprendizaje sea continuo y significativo para desarrollar habilidades, actitudes, emociones y conductas que contribuirán al desarrollo personal y profesional del estudiantado (Cruz Jaime et al., 2024).

Proyectos educativos para promover experiencias de formación docente

Un proyecto educativo es una propuesta de carácter pedagógico y metodológico basada en la ejecución de actividades sistematizadas que favorecen la adquisición de saberes en el contexto áulico o afín a ello, para construir aprendizajes entre todos los participantes de manera constructivista (Villacís Salcedo et al., 2023). Justamente, esta participación permite que durante la formación docente promuevan estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyen a que los alumnos cumplan con tales finalidades. Además, estos proyectos suponen una gran oportunidad para el alumnado de vivir grandes experiencias, que pueden ser compartidas o profundizadas por el profesorado en el prácticum (Zabalza Beraza, 2016).

el docente deberá hacer uso de todas las competencias que involucran conocimientos, habilidades y actitudes para adaptar la teoría con la práctica, siendo esencial que esta promoción se dé desde la incipiente formación docente

Otros actores expresan que un proyecto educativo es la manera de estructurar lo que se aprenderá, que involucra a alumnos y a profesores, para buscar la solución a un problema, por lo general de carácter social, siguiendo un proceso de manera activa y colaborativa (Serrano Mesía et al., 2023).

A nivel institucional, Serrano Mesía et al. (2023) indican que un proyecto educativo es el que vincula una institución superior con los problemas sociales, delimita lo que debe hacerse e investigarse para brindar posibles soluciones que permitan el trabajo colaborativo con los integrantes del entorno académico.

Para esto, en el contexto universitario, se diseñan propuestas de proyectos educativos que coadyuven a la adquisición de competencias profesionales pertinentes a través de las prácticas profesionales, de cuyas experiencias partirán nuevas formas de trabajar en el mundo laboral real, lo que implica una constante reflexión y análisis de las acciones llevadas a cabo en las aulas. En este sentido, Sobe (2021) enfatiza la necesidad de priorizar proyectos que satisfagan las disposiciones del rubro educativo sobre las tendencias actuales, donde se desarrolla una educación de calidad y sus cuatro pilares, centrados originalmente en el ser, el hacer, el conocer y el estar.

Asimismo, la educación actual sostiene que es necesario dotar al docente en formación de suficientes conocimientos, herramientas y cualidades que posibiliten buscar, crear, diseñar o seleccionar proyectos innovadores o estrategias didácticas que motiven el aprendizaje del alumnado y, a la vez, propicien la formación de calidad del profesorado (Villacís Salcedo et al., 2023). Así se exige en el contexto de la educación de calidad, en la que la inclusión se manifiesta como una necesidad actual que parte de una perspectiva sistemática, que conoce y aprecia la diversidad, se especializa en la mejora del quehacer docente y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021).

A partir de lo anterior, surge el cuestionamiento sobre lo que implica para el docente en formación educar con calidad. Ante esto, se reconoce que se requiere llevar a la práctica estrategias o proyectos que incentiven la participación del alumnado, amplíen el acceso a la educación, aseguren la permanencia y promuevan el aprendizaje del estudiantado y que, al mismo tiempo, busquen reducir las barreras que impiden tal labor (Ley General de Educación, art. 64).

Estas implicaciones resaltan el hecho de mantenerse actualizado y en constante formación, pues debe considerarse el dinamismo con el cual fluye la educación actual y que forma parte de un ámbito que cambia en el tiempo (Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021). Por esto, el docente deberá hacer uso de todas las competencias que involucran conocimientos, habilidades y actitudes para adaptar la teoría con la práctica, siendo esencial que esta promoción se dé desde la incipiente formación docente (Larios y Zetlin, 2023).

Ahora bien, la Ley General de Educación también expone la necesidad de involucrar referentes de calidad en la educación actual, basados en la innovación y el uso de tecnologías, que se vuelven temas imprescindibles en

los contenidos de planes y programas (art. 30, num. IV). Asimismo, destaca la importancia de democratizar la educación, de tal manera que sea justa, accesible, equitativa, transformadora y participativa para todos los actores involucrados (art. 16).

En este sentido, la formación docente desempeña un papel esencial (Gordillo y Prado, 2024), pues gran parte de las necesidades detectadas pueden promoverse a través de las experiencias provenientes de las prácticas profesionales como primer escenario al mundo laboral real (Zabalza Beraza, 2016). Lo anterior garantizará una labor profesional de calidad en el futuro.

En este contexto, el aprendizaje en línea y el uso de plataformas para ese fin se ha expandido exponencialmente en todos los entornos del ser humano, incluido el contexto estudiantil, en el que se puede innovar haciendo un uso adecuado de estas y permitiendo una edificación de múltiples conocimientos (Mounkoro, 2024). Al respecto, se entiende que la innovación cumple un papel especial, pues se trata de darle un valor agregado a la educación y diseñar, crear, adaptar o transformar herramientas, prácticas de enseñanza-aprendizaje y materiales, y vincularlas con la actualidad (Mounkoro, 2024).

Entre los beneficios del uso de estas herramientas en la educación, está la oportunidad de brindar a los alumnos una enseñanza personalizada y accesible, que posibilite que la inclusión sea un hecho alcanzable y no una utopía. De esta manera, se promueve su motivación para aprender a aprender y comunicarse con mayor interés. Así, se reducen las limitantes hacia el alcance de conocimientos, para que al final de la formación puedan integrarse como seres humanos emocionalmente fuertes, autónomos y autoeficaces (Neira-Pesántez et al., 2025).

Para que estos beneficios sean una realidad, es necesario que los docentes y los estudiantes que están en la formación docente



continúen sobre la línea de capacitación y actualización para desarrollar competencias digitales que les faciliten emplear esta innovación en su acción pedagógica. Para ello, se torna factible emplear proyectos con bases tecnológicas que ayuden a concretar las experiencias significativas, que engrosan los conocimientos a través de las múltiples interacciones provenientes de su actuar en el ámbito real, al participar activamente en la construcción de sus saberes de manera integral (Pinilla Fonseca et al., 2021).

El papel de las prácticas profesionales en la formación docente

Durante su formación como docente, el estudiante deberá tener suma consciencia de que la enseñanza no es un fin, sino un medio para mantenerse en constante preparación. Lo anterior solo puede ser posible si hace uso de su reflexión durante el desarrollo de las actividades ejecutadas en las prácticas profesionales, lo cual tendrá una influencia marcada en la forma de percibir los elementos contextuales, proponer estrategias e incluir recomendaciones factibles para aprender a enseñar y, con ello, optimizar su desempeño (Moreno Hernández et al., 2020).

Otra función de las prácticas profesionales es participar en la realidad del contexto educativo y permitir que el estudiantado priorice y conozca las verdaderas demandas y necesidades, y una de estas es el hecho de vincular

la tecnología en el prácticum desde una mirada transformadora que permita hacer uso de la reflexión para redirigir acciones que motiven la innovación y producción del conocimiento (Fernández Zalazar y Jofre, 2020). En este sentido, se destaca que los medios tecnológicos y digitales y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son un marco por el cual la formación docente debe guiarse en la actualidad (Raposo-Rivas et al., 2020).

Raposo-Rivas et al. (2020) reiteran que la idea de vincular tecnologías en las prácticas profesionales se torna un modelo de referencia, pues destacan que los estudiantes en la formación de docentes pueden repetir estas prácticas iniciales en su labor como profesionales. En atención a lo anterior, estos autores encontraron, tras la revisión documental, que incluyó entrevistas, escalas de observación, grupos de discusión, narrativas individuales y revisión de memorias, el “escaso uso creativo e interactivo de los recursos tecnológicos, así como la práctica de metodologías innovadoras y activas en contextos reales” (p. 23).

El estudio de Raposo-Rivas et al. (2020) evidencia la necesidad de que el docente en formación construya su ejercicio pedagógico en relación con la innovación y el uso de tecnologías a través de las prácticas profesionales. Esta participación deberá ser completamente intencionada y funcional, para que el estudiante pueda construir sus propios cimientos, solidificar sus competencias, utilizar la reflexión al articular la teoría con la práctica mediante acciones y comparar, revisar y reconstruir el conocimiento de manera creativa y transformadora, así como proveer cambios en las nuevas realidades educativas (Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022; Rodríguez-Loera y Onrubia-Goñi, 2020).

De esta manera, Liston y Zeichner (1997), quienes son un referente en propuestas de integración curricular, que sirven de marco de actuación para definir la formación de

profesores en las inmediaciones de las prácticas profesionales, afirman que estas deben promover que el profesorado construya permanentemente sus competencias, tales como:

Docencia, la cual permite que los estudiantes potencialicen sus saberes curriculares, en cuyas propuestas deberán quedar reflejadas su participación activa y su adaptación con el medio para desarrollar propuestas adecuadas a los entornos reales.

La investigación propone que el estudiante participe activamente para comprender y conocer el contexto socio-cultural en el que se encuentra activo, con la finalidad de mejorar su práctica de forma permanente, a través de diversas metodologías, como la investigación-acción, el estudio de casos, la etnografía, entre otros.

Seminarios de estudiantes, los cuales proponen la existencia de círculos que funcionan como núcleos en los que se comparte la experiencia de los practicantes, con el fin de crear redes de apoyo para la solución de problemas.

Un componente escrito, como los diarios de prácticas, que permiten registrar sus reflexiones y experiencias, que enmarca su evolución en el contexto de práctica como docente.

La supervisión y el acompañamiento por parte de profesionales para valorar el proceso de prácticas a través de observaciones realizadas.

En síntesis, en la formación docente, los estudiantes obtienen muchos beneficios provenientes de las tecnologías y los medios digitales, ya que se convierte en una actividad situada, flexible y funcional que se alinea con las demandas actuales de la sociedad (Fernández Zalazar y Jofre, 2020). Su papel es realizar la práctica de forma profesional, que destaque por su particularidad en las experiencias provenientes de su actuación, sus conocimientos y su participación.

Contexto de las experiencias de prácticas profesionales en la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón de la comunidad rural de Yaxchekú a través del aprendizaje en línea

En la Unidad Académica de Educación Virtual de la UADY, se han llevado a cabo gestiones para la realización de proyectos educativos que generen resultados favorables a sus beneficiarios directos e indirectos.

Tal es el caso del proyecto “Democratizando la educación en comunidades rurales a través de plataformas virtuales”, cuyo objetivo general es contribuir al avance de las oportunidades de acceso a la educación de los estudiantes de comunidades rurales con conexión a internet y a plataformas virtuales, mediante cursos de formación humana desde la virtualidad. Con este fin, se plantean objetivos específicos, tales como apoyar la modificación de actitudes de los estudiantes de comunidades rurales por medio de la impartición de cursos de formación humana y tareas de desarrollo personal, así como promover mediante el aprendizaje en servicio y el trabajo interdisciplinario el desarrollo de propuestas de acción para el acceso a la educación de los estudiantes de comunidades rurales a través de la virtualidad.

Como parte de dicho proyecto, participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación en modalidad virtual de la UADY a través de sus prácticas profesionales. Este se implementó con los niños y niñas del aula multigrado de cuarto, quinto y sexto grado que asisten a la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón de la comunidad rural de Yaxchekú, perteneciente al municipio de Tizimín (Yucatán, México). Cabe mencionar que, en el caso de la Licenciatura en Educación en modalidad virtual de la UADY (s. f.), el perfil profesional está orientado a cuatro áreas, entre ellas, las experiencias relacionadas con la docencia, el currículo, la administración educativa y la orientación educativa.

Cabe destacar que la educación a distancia a través de herramientas digitales y tecnológicas ha alcanzado una mayor área de influencia, y así ha aumentado la democratización educativa en estos contextos. Por esta razón, promueve una mejor cobertura, influye en la congruencia de conocimientos a transmitir y, por ende, genera una mayor calidad educativa (Inzhivotkina y Alvarado Andino, 2022), ayudando a que sea más simple aprender durante la vida (Crisol-Moya et al., 2020).

En México, cuando se habla de comunidad rural, se hace referencia a aquella relacionada con el factor demográfico, característica que alude al número de población, el cual debe ser menor de 2500 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2020a). En el caso de Yaxchekú, es una población que actualmente cuenta con 265 habitantes, de los cuales el 40 % son mayahablantes. Entre sus principales actividades económicas, se encuentran la explotación ganadera y la agricultura; destaca por ser una comunidad de relativo fácil acceso, ya que posee transporte público proveniente de la cabecera municipal Tizimín. Entre los principales problemas sociales que afronta, se encuentra la falta de acceso a la salud, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (CPV) 2020 (Inegi, 2020b).

la educación a distancia a través de herramientas digitales y tecnológicas ha alcanzado una mayor área de influencia, y así ha aumentado la democratización educativa en estos contextos.

Por otra parte, cuando se habla de aprendizaje en línea, está se empalma con la educación virtual, que es un modelo educativo que incorpora herramientas tecnológicas en las que convergen muchas funciones que han de servir para aplicar conocimientos, colaborar con pares y participar activamente en tiempo real (Alfonso Moreira y Juanes Giraud, 2020). En la implementación del proyecto, se utilizó Google Meet, porque se le atribuyen las funciones de un aula tradicional para concretar la educación, así como ofrece experiencias significativas e interesantes tanto para los docentes como para los alumnos.

Un estudio relevante es el de Guzzetti de Marecos (2020), que se relaciona con la didáctica en el medio virtual y que se llevó a cabo en escuelas de América Latina y España bajo una metodología cualitativa y de revisión documental. Esta investigación demuestra que el aprendizaje en línea es efectivo utilizando herramientas didácticas a través de plataformas, debido a que estas fomentan el trabajo autónomo, promueven la innovación y mejoran la comunicación y la motivación; no obstante, existen limitaciones en su implementación, relacionadas con la formación del docente y del estudiantado, la disponibilidad, los costos y la conectividad a internet.

Así es como la educación mediante el aprendizaje en línea representa una posibilidad

para que más niños y niñas tengan acceso. Este fue un hecho marcado como parte de los efectos de la pandemia de covid-19, durante la que el uso de los recursos tecnológicos y la ampliación de modalidades educativas se perfilaron como una necesidad tras el confinamiento y después de este (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021; Salas Rueda et al., 2020).

De acuerdo con Zabalza Beraza (2016), la calidad de las experiencias son el resultado de una articulación de distintos procesos que inician desde la preparación del proyecto educativo y su puesta en marcha y culminan con los procesos administrativos formales, cuyo resultado puede ser a través de documentos que evidencian las experiencias de los estudiantes, tales como los informes finales. Al respecto, la calidad de estas experiencias son el reflejo de vivencias que logran perdurar significativamente en la vida de los estudiantes, pues han impactado de forma positiva su perfil profesional y personal, a pesar de lo irrelevante que puedan resultar para los demás.

Experiencias en el diseño y la implementación del proyecto educativo en las actividades que lo conforman

Las prácticas profesionales desde el punto de vista curricular, como destacan Liston y Zeichner (1997), deben acaparar aquellas competencias profesionales propias del currículo oficial. Esto invita a que los futuros profesionales pongan en práctica los conocimientos teóricos captados durante la formación, que serán la antesala de sus experiencias y reflexiones (Zabalza Beraza, 2016).

En este sentido, la idea de que los aprendizajes y conocimientos provenientes de las prácticas se cimentan sobre la puesta en marcha de la teoría en forma de actividades o tareas. Así, lo mencionan Juárez-Martínez et al. (2023) cuando explican que, desde el punto de vista práctico, la teoría provee un punto de unión entre las acciones y las necesidades educativas.



Al respecto, Pérez García y Camacho Navarro (2024) elaboraron un estudio cuyo objetivo fue obtener información sobre los aspectos que intervienen en el diseño de escenarios formativos virtuales, en los que se asigna un rol principal al docente como diseñador y ejecutor del proceso formativo. Los resultados sugieren que, entre los factores que influyen, están la carga de trabajo, la experiencia docente en formación virtual, la metodología como parte del diseño didáctico, la disposición del profesor, el nivel de competencia digital, la reglamentación interna del curso, el tiempo designado para cada actividad y la excesiva supervisión.

En este panorama, el rol del docente es marcado por una serie de cambios que demuestran las nuevas competencias relacionadas con la inclusión de las tecnologías y los medios digitales en la enseñanza, donde debe realizar una serie de actividades relacionadas con el diseño, la construcción y la conducción de sus ofertas de formación en el aula. Sin embargo, como señalan Pérez García y Camacho Navarro (2024), estas actividades apenas son algunas de las tantas responsabilidades que poseen los docentes.

Entre las actividades de diseño, se contemplan aquellas que se relacionan con la planeación de la estrategia, la selección de contenidos (didácticos y tecnológicos), las secuencias, las adecuaciones de acuerdo con la modalidad, la elección de los medios de comunicación, el tipo de evaluación, y demás materiales. En la fase de construcción, el docente deberá poseer experiencias técnicas o habilidades para manejar y adecuar el contenido en medios digitales. En el caso de la inducción, se refiere a la habilidad para ejercer control en la implementación de las actividades, debido a que en el entorno virtual suelen haber cambios en los tiempos y dinámicas. Otras actividades genéricas que suelen desempeñar se relacionan con prácticas de gestión (organización, toma de decisiones, liderazgo, etc.) y de investigación. Durante esta fase de diseño, construcción y

La inclusión y la tecnología en el medio educativo solo son funcionales cuando el docente se atreve a innovar mediante modelos que integren nuevas formas de colaboración, participación y diálogo que permitan promover el aprendizaje.

conducción existen dificultades relacionadas con la preparación técnica y pedagógica de los alumnos en prácticas (Pérez García y Camacho Navarro, 2024).

Del Prete y Cabero Almenara (2019), Hernández Izquierdo y Marchesi (2021) e Inzhivotkina y Alvarado Andino (2022) sostienen que la inclusión y la tecnología en el medio educativo solo son eficaces si se les atribuye un componente didáctico, es decir, solo son funcionales cuando el docente se atreve a innovar mediante modelos que integren nuevas formas de colaboración, participación y diálogo que permitan promover el aprendizaje.

Bajo este argumento, es necesario establecer un buen diseño que mantenga coherencia entre todos los elementos anteriores, como mencionan Pérez García y Camacho Navarro (2024), pues de ello depende que el diseño sea práctico y funcional para promover el aprendizaje en el aula virtual. Dicho esto, la metodología didáctica, la secuenciación de contenidos, la implementación de canales de comunicación, el establecimiento de dinámicas en el aula virtual y el formato en el que se presentan los contenidos influyen para que la experiencia sea significativa.

Experiencias relacionadas con el proyecto educativo

Desde el enfoque de la práctica profesional, Zabalza Beraza (2016) indica que las experiencias aluden al quehacer del docente en formación desde el aspecto formal, que incluye su particular punto de vista sobre las vivencias reflejadas en “aprendizajes públicos y personales”, específicamente, en los que se vinculan con el currículo formal y con la mejora en la práctica.

De cualquier forma, ambos aprendizajes suelen favorecer que el profesorado obtenga aprendizajes experienciales (Kolb, 1984), que resultan de una serie de hechos que se dan en el contexto de las prácticas profesionales, como las experiencias concretas, las reflexiones u observaciones, abstracción de nuevos conceptos y aplicación de los conceptos para solucionar situaciones de la práctica. Así es como las funciones profesionales en el contexto escolar permiten abordar su práctica desde una perspectiva personal.

También el aprendizaje formal que proviene de las experiencias sostiene una relación directa con el tipo de proyecto educativo con el cual se vincule el prácticum (Zabalza Beraza, 2016). Tal es el caso del estudio de Blanco y Lozano (2024), en el cual participaron 107 estudiantes españoles en formación de docentes pertenecientes al curso del segundo grado escolar primaria, donde se analizaron cuatro categorías: concienciación, cambio

conductual, utilidad en su futura profesión y transcendencia a la sociedad.

Lo que destaca en el estudio es el hecho de concretar proyectos basados en esta metodología como un medio para abordar problemas sociales y ambientales que permiten que el estudiante en formación pueda replicar estas metodologías en su futuro laboral. Esto es posible gracias al impacto de los procesos reflexivos y conductuales que provienen de estas experiencias (Blanco y Lozano, 2024).

De acuerdo con lo anterior, el peso de las experiencias tienden a ser relacionales entre el estudiante y el ambiente, las cuales convergen en la reconstrucción de experiencias futuras (Baraldi, 2021), es decir, con todo lo que el alumno aprende por sí mismo cuando observa, recuerda, experimenta y construye sus aprendizajes a través de múltiples actividades tangibles o intangibles (Moreira-Chóez et al., 2020). Estos aspectos poseen un valor formativo y otro práctico, que se involucran con las competencias actuales, como el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración, que tienen gran significancia en sus experiencias (Herrera Castrillo, 2024).

Reflexiones personales sobre las prácticas profesionales

De acuerdo con autores como Schön (1992), las reflexiones aportan un significado diferente de las prácticas profesionales desde el punto de vista teórico-práctico. Este autor señala que tal labor va más allá del valor racional y técnico que se les da a las experiencias, lo cual no solo se trata de construir el conocimiento para resolver las situaciones en el contexto áulico, sino también de ser apreciado por su valor reflexivo durante esa práctica. En este punto, se evidencia que las reflexiones son ejercicios que pueden mejorar la práctica profesional. Además, puede afirmarse que la reflexión desde la mirada técnica

**La acción de reflexionar
conlleva el aprendizaje de una
forma más experiencial que
ayuda al profesorado a percibir
su rendimiento o desempeño en
su práctica profesional**

es un proceso que trata de reunir información sobre todas las acciones ejecutadas por el docente para aprender de ello (Torres et al., 2020).

La acción de reflexionar conlleva el aprendizaje de una forma más experiencial que ayuda al profesorado a percibir su rendimiento o desempeño en su práctica profesional (Schön, 1992). Esto se debe, en gran parte, a las reflexiones que provienen de ejercicios metacognitivos que conllevan analizar los resultados de las acciones desde una postura crítica y técnica para promover nuevas formas de actuar y llevar la enseñanza (Torres et al., 2020).

Donado Bello y Herrera Jara (2022) destacan el panorama sobre la reflexión visto desde el aspecto analítico y crítico de las experiencias a partir del ejercicio del docente enmarcado en la labor del aula y de su a práctica, que son esenciales para cambiar el papel del docente como ente transmisor al transformador. Estos autores enfatizan que durante la formación de docentes existen oportunidades para los estudiantes de observar la realidad y, a partir de ello, poner en marcha aquellos conocimientos teóricos que permitirán vivir experiencias que provienen de su propia práctica, lo que significa reflexionar sobre ello, y así mejorarla. Por esto, se sugiere que las reflexiones formen parte de los estándares durante la formación docente; de esta manera, podrían establecerse como un elemento primordial en la profesionalización del docente, pero desde el punto de vista crítico (Moreno Hernández et al., 2020; Torres et al., 2020).

Conclusiones sobre las experiencias de las prácticas profesionales

La función de las prácticas profesionales evoca un objetivo relacionado con la extrapolación de los conocimientos a la práctica; no obstante, esta función formativa va mucho más allá de la práctica como un quehacer docente. En definitiva, una acción que



recoge en su despliegue variedad de situaciones: emociones, actitudes, conocimientos, conductas, formas de ser y hablar, que el docente en formación pone a su alcance para profesionalizarse desde la integralidad (Moreno Hernández et al., 2020).

Además, esta idea hace referencia a las prácticas profesionales en un sentido más amplio y complejo, pues se afianza la reflexión para formar docentes a partir del análisis y puesta en práctica de la teoría, concepciones del docente y su congruencia con lo que se requiere aplicar y con lo que se termina aplicando (Moreno Hernández et al., 2020). Esto, en definitiva, moldea su forma particular de hacer las cosas desde una postura crítica.

Se trata de realizar un ejercicio crítico sobre la acción en el aula, lo cual es posible si los docentes en formación se cuestionan sobre cómo mejorar lo que hasta ahora han realizado. En este trayecto, se pueden construir experiencias, reflexiones y aprendizajes que llevan a crear saberes (Zabalza Beraza, 2016), es decir, se habla de los metaaprendizajes que requieren un proceso para que el profesorado comprenda la forma en que aprende y dirija sus comportamientos y acciones (Hernández Falcón et al., 2021).

En este sentido, Novak y Gowin (1988) incorporaron la concepción de “aprender a aprender” (p. 28), la cual es el procedimiento

metacognitivo de aprender. Esta operación repercute en que los alumnos conozcan y lleguen a una comprensión de la esencia y configuración de los saberes y, a partir de ello, puedan edificar nuevos. Para esto, se requiere que las prácticas profesionales sean procesos experienciales que permitan al docente en formación consolidar su propio perfil profesional de la mano de las instituciones escolares a las cuales pertenecen. También considerar las características del contexto, sus cualidades, su visión profesional y su forma particular de hacer las cosas.

De ahí la importancia de documentar las experiencias de las prácticas profesionales adquiridas por el transcurso de formación docente, que enriquece y confirma lo sostenido por Rodríguez Pech et al. (2020):

Del mismo modo que toda materia o espacio de aprendizaje “teórico” no debe estar

desvinculado de su correspondiente aplicación, las prácticas profesionales escolares no debieran estarlo del respectivo análisis de los supuestos y elementos teóricos involucrados en ellas, que además de favorecer la profesionalización, reafirman la teoría y la práctica como elementos indisolubles en toda formación profesional. (pp. 135-136)

Finalmente, Zabalza Beraza (2016) destaca la importancia del prácticum, al afirmar que la finalidad de realizar las prácticas profesionales va más allá de la empleabilidad de los alumnos, ya que se configura como una oportunidad para obtener saberes que generen aprendizajes significativos en los que la experiencia y el contexto que se ejecutan en la práctica cumplen un papel fundamental, es decir, que “vivir y experimentar algo (aunque no sea novedoso) resulta importante para el prácticum” (p. 16).

2. Metodología

Este trabajo es cualitativo, de alcance descriptivo. Se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo de los informes finales entregados por cuatro practicantes, asignados en el proyecto en el periodo de febrero a mayo de 2025. La técnica de análisis de contenido es entendida como sistemática de interpretación textual que permite identificar patrones, categorías y significados relevantes en función de los objetivos de la investigación al “verificar la presencia de temas, palabras o conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (Díaz Herrera, 2018, p. 19).

Esta técnica se aplicó de forma manual, sin el uso de *software* especializado, debido a la dimensión reducida de la muestra, compuesta por cuatro informes, correspondientes a la población total de practicantes. La decisión metodológica de prescindir de herramientas informáticas se sustenta en la viabilidad de

realizar un análisis riguroso mediante procedimientos manuales, especialmente, cuando el volumen de datos lo permite. Como señala Cáceres (2003), el análisis cualitativo de contenido puede constituirse en una alternativa metodológica alcanzable y válida en contextos de investigación con recursos limitados y acotados.

Para contribuir al análisis y la descripción de estas experiencias, se resolvió revisar y analizar los informes finales. Por ello, se propusieron las siguientes categorías con base en la literatura sobre la relevancia de las experiencias en las prácticas profesionales, siguiendo la sugerencia de Zabalza Beraza (2016) en cuanto al prácticum como experiencia personal en la que se consideraron componentes organizados en tres niveles: a) diseño e implementación de las actividades que conformaron el proyecto educativo, b) experiencias relacionadas con el proyecto

educativo y reflexiones personales y c) conclusiones que aluden a la forma personal de aprender del practicante.

Para facilitar la sistematización de la información, los informes fueron seccionados en unidades temáticas y la codificación se realizó mediante una lectura intensiva y reiterada, lo que permitió la organización en categorías interpretativas vinculadas a los objetivos

del estudio. De acuerdo con Andréu Abela (2002), el análisis de contenido cualitativo implica una lectura sistemática y objetiva orientada a la comprensión profunda del significado latente en los textos. Este procedimiento garantizó el rigor metodológico, al mismo tiempo que favoreció una interpretación contextualizada y profunda de los significados expresados por los sujetos participantes.

3. Resultados y discusión

Diseño e implementación de las actividades que conformaron el proyecto educativo

En el marco de las experiencias, el profesorado en formación inicial destaca la realización de actividades relacionadas con la investigación como parte medular tanto para el diseño como para la implementación del proyecto educativo virtual. Entre los hallazgos, se encuentran la propuesta metodológica del proyecto, el diagnóstico de necesidades socioeducativas, la propuesta de capacitación para el uso de plataformas virtuales y los talleres de formación humana. Así se evidencia en las siguientes experiencias sobre el diseño y la implementación del proyecto educativo:

Primeramente, fue crucial ubicar la comunidad donde llevamos a cabo el proyecto, así que, después de analizar las opciones, se eligió la que mejor se adaptaba, tomando en cuenta la modalidad y la naturaleza del proyecto virtual. Para esto, fue necesario visitar de manera oficial la escuela, ubicada en la comunidad de Yaxchekú, Tizimín, Yucatán. (practicante A)

Desde las etapas iniciales, tuve la intención de participar activamente en el diseño de diagnósticos, que fue clave para comprender el contexto sociocultural y educativo de las comunidades atendidas. (practicante C)

Se llevaron a cabo cuatro talleres, cada integrante realizó su proyecto, pero antes de la implementación se organizaban juntas en equipo, para presentar el taller, opinar y modificar lo que sea necesario para que sea un trabajo de calidad. (practicante D)

Me encanta diseñar y adaptar conforme a las necesidades que tengan mis alumnos, incluso, aunque fue un reto la virtualidad debido a la infraestructura, fallas eléctricas y demás, a los niños les encantó. Además, es indiscutible que se nota cuando un profesor va preparado y cuando no, aunque, claro, siempre es bueno adaptarse a las situaciones que puedan presentarse. (practicante B)

Como puede observarse, estas actividades evidencian una planeación pedagógica basada en el reconocimiento de las necesidades reales del entorno. Así lo afirman Juárez-Martínez et al. (2023) en cuanto a que, entre la teoría y las necesidades educativas detectadas, es posible definir las tareas y, a partir de ello, propiciar experiencias de forma crítica y participativa.

Otras actividades relacionadas con el diseño es lo concerniente a las competencias de la Licenciatura en Educación en modalidad virtual de la UADY. En este caso, con el área docente y curricular, específicamente, con la planeación didáctica, adaptaciones curriculares a entornos virtuales y desarrollo de materiales didácticos:

Durante la planificación del proyecto, se tomó en cuenta que la docencia es un área esencial para la implementación de los talleres virtuales. También el área del currículo estuvo presente mediante investigaciones para concretar la propuesta curricular tanto en el diseño del proyecto como en su evaluación. (practicante A)

Pude desarrollar el diseño de la capacitación a los alumnos con el tema de la tecnología, asimismo, en el diseño de clase en cuanto a mi taller, tomando en cuenta a los alumnos, así como los diversos elementos que pudieran interferir, como la virtualidad, la infraestructura, la distancia, el tiempo, las metodologías mejores para ellos, sus gustos, sus tipos de aprendizaje, en fin, cada uno de los pequeños y grandes detalles que hacen la diferencia. (practicante B)

Desde el inicio, al participar en el diseño de diagnósticos de necesidades formativas, comencé a desarrollar la competencia relacionada con la planeación didáctica contextualizada. [...] Posteriormente, al diseñar e implementar los talleres de formación humana, pude fortalecer la competencia de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (practicante C)



La labor de todo docente se reflejó en el desarrollo de las prácticas profesionales, en especial, en las actividades de aprendizaje que involucraban recolectar información para posteriormente plasmarla en un recurso digital [...] puesto que la información que se recolectaba tenía que ser relevante, como importante a su vez, [de manera] que cubriera los puntos necesarios para después hacer un análisis. (practicante D)

Lo que concuerda con lo afirmado por Domingo (2021) en cuanto a que la práctica profesional reflexiva resulta una propuesta altamente efectiva para la formación inicial de docentes y genera conocimiento profesional, es decir, competencia profesional.

Sobre las actividades que realizaron durante la implementación, estas se relacionan con la práctica docente, tales como la observación, la escucha activa, el manejo de tecnologías y la evaluación de los aprendizajes. También mencionaron otras actividades paralelas a ello, como la realización de sesiones virtuales para la toma de acuerdos, la revisión de contenidos y la asignación de responsabilidades, enfatizando que la implementación de los talleres educativos constituyó una experiencia personal altamente formativa, como puede constatare en las siguientes experiencias:

[Se pretendía] que los niños no se aburran o se pierdan de la idea principal, después de ello se implementaba. (practicante D)

Se pudo concretar la parte práctica durante los talleres, ya que contamos con alumnos que requerían más apoyo que los demás. En ese sentido, se pudo poner en práctica habilidades orientadoras, por ejemplo, en los talleres, se motivaba a participar más a estos niños, se cambiaron actividades a partir de los primeros talleres. (practicante A)

Me ayudó a desarrollar propuestas didácticas pertinentes, con eficacia, eficiencia, equidad, por ejemplo, las habilidades para

impartir clases tanto de manera presencial como virtual, creando lazos con mis amados alumnos, así como adaptarse a las situaciones que se presentaban, por ejemplo, las fallas eléctricas y de internet que se presentaron, o las fallas en las computadoras. Sin embargo, eso me permitió cambiar la estrategia, tomar decisiones y, sobre todo, resolver el conflicto que se presentaba, ayudando a cumplir con los objetivos de clase, del taller y del proyecto en general. (practicante B)

La implementación de talleres educativos fueron experiencias enriquecedoras que demandaron creatividad, empatía y un enfoque humanista. (practicante C)

De acuerdo con las aportaciones, los talleres implementados no solo respondieron a las características particulares de los estudiantes, sino que también permitieron experimentar estrategias que promovieron la inclusión y la participación. Lo que coincide con lo señalado por Del Prete y Cabero Almenara (2019) en cuanto al hecho de adecuar los contenidos al entorno virtual y la creación de materiales didácticos de la misma forma. Estas actividades se refieren a la construcción en el medio digital de forma didáctica, pues la inclusión y la tecnología en el medio educativo solo es eficaz si se le atribuye un componente didáctico, es decir, solo es funcional cuando el docente se atreve a innovar mediante modelos que integren nuevas formas de “trabajo colaborativo, participativo y dialógico” (párr. 2), que permitan promover el aprendizaje.

Las experiencias relacionadas con el proyecto educativo

En cuanto a las experiencias recurrentes, estas se relacionan con la formación profesional, en especial, con la oportunidad de llevar a la práctica todos los conocimientos adquiridos durante los estudios, específicamente en el área de docencia relacionada con la práctica docente desde el enfoque virtual, en la que se manifestaron vivencias que motivaron

la relación docente-alumno con respecto a la enseñanza y el aprendizaje:

Durante el desarrollo de mis prácticas profesionales en el proyecto “Democratizando la educación en comunidades rurales a través de plataformas virtuales”, tuve la valiosa oportunidad de trasladar la teoría a la práctica, aplicando de manera concreta los conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación en la Licenciatura en Educación Virtual de la UADY. (practicante C)

Como fortalezas a lo largo del proyecto, puedo mencionar mi entusiasmo, mi actitud y carisma para impartir clases, mi capacidad de diseñar y diagnosticar necesidades de los alumnos, mi habilidad de organización, mi creatividad en realizar el material, en resumen, el alcance de las competencias del perfil de egreso. Dichas fortalezas me permitieron crear un entorno armonioso para que mis alumnos pudieran aprender saberes. (practicante B)

Sin duda, fue una experiencia enriquecedora en la cual se aprendió mucho, pero, sobre todo, donde realmente se pudo demostrar lo que se ha estado aprendiendo como parte de la formación académica, en especial, como innovaciones que ayuden en la creación de nuevas experiencias. (practicante D)

Tuve muchas fortalezas relacionadas con las habilidades profesionales, por ejemplo, la resiliencia, trabajar bajo presión, la comunicación y escucha activa, la capacidad de analizar, la empatía, la responsabilidad y la puntualidad. (practicante A)

En el mismo sentido, en el área curricular, las experiencias provienen del diseño y la implementación de los contenidos para los entornos virtuales donde se efectuaron procesos de adaptación curricular y personalización del aprendizaje, con base en las necesidades detectadas a través del diagnóstico socioeducativo, como puede observarse en las siguientes experiencias:

Adecuar los contenidos para un ámbito rural y virtual, donde las aulas son de formación multigrado. En ella se plasmó una metodología basada en el aprendizaje servicio, cuyo cimiento es la participación activa de los beneficiarios (los alumnos y el docente). Además, los contenidos fueron completamente humanizadores, inclusivos y democráticos. (practicante A)

Desarrollé habilidades para diseñar, planificar y adaptar propuestas curriculares de manera crítica y creativa, utilizando diversos enfoques, teorías que se amolden a las características de mis alumnos, a sus necesidades, intereses, entornos, entre otros, tomando en cuenta dichos elementos y estilos de aprendizaje. (practicante B)

La experiencia de trabajar en un proyecto con impacto social me permitió comprender el verdadero sentido de ser una educadora virtual comprometida con la transformación de su entorno. (practicante C)

En nuestro ámbito en el cual se desarrollan estas prácticas [...] se recurre a estas mismas que se exigen en cada programa para la

realización de un producto, desde un procesador de textos, hasta programas complejos, como editores de video, esto de nueva cuenta cumple con el perfil de egreso. (practicante D)

Otras experiencias significativas se dieron a partir del trabajo colaborativo, que permitió la práctica de habilidades relacionadas con la comunicación, los procesos de gestión, la organización interna, las competencias actitudinales y los valores, que hicieron posible el diseño y la implementación del proyecto educativo virtual mediante las reuniones sincrónicas. De acuerdo con lo anterior, los practicantes mencionaron:

Una de mis fortalezas fue haber desarrollado la capacidad de liderazgo en el equipo, esto permitió desarrollar mi asertividad, entre otras habilidades, para la toma de decisiones. (practicante A)

La colaboración con otros becarios de educación fue otro aspecto clave de mi formación durante las prácticas, a través de reuniones virtuales, toma de decisiones en equipo y coordinación de actividades. (practicante C)

Después de las implementaciones de los talleres, se realizó un sondeo y encuestas para ver el nivel de satisfacción del proyecto. En resumen, gracias al buen trabajo en equipo, se logró concretar satisfactoriamente el proyecto. (practicante D)

Como áreas de mejora [considero] la administración del tiempo y la gestión de los acontecimientos que sucedieron de manera imprevista, así como trabajar en equipo de manera efectiva, siendo la planificación clave y la comunicación durante la práctica docente. (practicante B)

Las experiencias descritas relacionadas con el proyecto educativo concuerdan con lo que afirma Zabalza Beraza (2016) en cuanto a que el aprendizaje formal que proviene de las experiencias mantiene una relación directa con el tipo de proyecto educativo vinculado con el prácticum.



Las reflexiones personales sobre las prácticas profesionales

Tras el análisis de las reflexiones personales, estas indicaron que el profesorado en formación inicial coincidió en el valor formativo que se les atribuye a las prácticas profesionales, en las que destacan que las reflexiones les permiten hacer una crítica constructiva sobre su preparación profesional, enfatizando logros, áreas de mejora, retos que se dieron durante el diseño y la implementación del proyecto educativo virtual, en especial, en el desarrollo de los talleres virtuales con énfasis en las diferentes áreas de competencias del programa educativo. Como es posible observar en algunas de las experiencias más significativas descritas por los estudiantes en sus informes:

Las prácticas profesionales han marcado mi vida académica y personal de una manera significativa y formativa, que me ha permitido aplicar mis conocimientos y competencias adquiridas durante mi formación académica. En ese sentido, cada una de las experiencias han sido muy especiales, pero, además, han contribuido al desarrollo de las competencias necesarias en el perfil de egreso, estas son docencia, curricular, administración y orientación de la licenciatura en Educación. (practicante B)

Esta experiencia me brindó un espacio para reflexionar críticamente sobre mi desempeño profesional, reconociendo tanto mis fortalezas, como la creatividad en la elaboración de materiales, la empatía con los estudiantes y la capacidad de adaptación, como aquellas áreas que requieren mejora, como la gestión del tiempo, la comunicación en equipo y la precisión en la planeación didáctica. (practicante C)

Al inicio de las prácticas, sí sentía un poco de incertidumbre, al no tener un nivel de desempeño profesional o el que se considera el adecuado para este nivel. Sin embargo,

esto no fue un impedimento para realizar las encomiendas que se documentaron a lo largo de las prácticas profesionales, las cuales ayudaron en la obtención de nuevos conocimientos. (practicante D)

Reconozco que tengo muchas áreas de mejora, por ejemplo, con la parte comunicativa que se vio limitada por la virtualidad (durante los talleres). También con las adecuaciones realizadas a los contenidos [...] considero que las adaptaciones curriculares fueron muy básicas, y por desgracia no tomé en cuenta a los alumnos que tenían dificultades para leer. (practicante A)

A partir de lo anterior, es posible reconocer que el proceso de prácticas profesionales es también un espacio profundo de reflexión personal y profesional, que durante la realización del proyecto brindó la oportunidad de mirar críticamente el propio desempeño, reconociendo tanto los logros como áreas de mejora. Lo que se relaciona con lo planteado por Torres et al. (2020) en cuanto a que las reflexiones formen parte de los estándares en la formación inicial docente; de esta manera, se podrían establecer como un elemento primordial en la profesionalización del docente, pero desde el punto de vista crítico.

Las conclusiones sobre las experiencias de las prácticas profesionales

Por último, el profesorado en formación inicial establece conclusiones sobre las prácticas profesionales, principalmente, en cuanto a la importancia de la formación profesional para consolidar saberes, conocimientos, habilidades y actitudes a través de las diferentes actividades que llevaron a cabo bajo dos premisas: primero, con la vinculación de la tecnología con la educación y, segundo, con la formación humanista del docente. En ambas premisas, destacan los diferentes ejercicios articulados que les sirvieron como medios para evaluar y criticar su labor de prácticas,

entre estos, la disposición de conocimientos relacionados con el área de docencia y currículo, y con habilidades referidas al trabajo en equipo, donde lo que predominó fue la adaptación al entorno virtual, la comunicación, la escucha activa, la organización, la creatividad y valores, como la empatía, la puntualidad y el compromiso, para llevar a buen término el proyecto educativo virtual.

Todo este proyecto es enriquecedor, me ha ayudado a crecer como estudiante, como futura profesional, como persona, en cada una de las competencias del perfil de egreso; sin embargo, siempre estaré comprometida con seguir aprendiendo día a día a ser mejor, ya que de las pequeñas acciones diarias pueden proceder grandes cosas. (practicante B)

A través de esta práctica pude adquirir conocimientos relacionados con metodologías de enseñanza y aprendizaje y sus respectivas adaptaciones curriculares, teniendo en cuenta posibles barreras físicas, como la infraestructura y la disponibilidad de equipos de cómputo suficientes. En este sentido, la estrategia de elección fue por equipos y las metodologías utilizadas como aprendizaje basado en problemas y por proyectos, provenientes de las prácticas presenciales y adaptadas al entorno virtual. (practicante A)

Con este proyecto, tuve la oportunidad de experimentar el tránsito de la teoría a la prác-

tica en un entorno educativo real y desafiante a través de una vivencia que me permitió aplicar los conocimientos adquiridos en la Licenciatura en Educación Virtual, mientras colaboraba en el objetivo de acercar la educación a comunidades rurales mediante el uso de recursos tecnológicos. (practicante C)

Las prácticas profesionales se desarrollaron en el ambiente de la sana competitividad entre compañeros, puesto que se estuvo laborando con compañeros que forman parte del programa, ya que a pesar de todo cada uno presentaba su taller antes de implementarlo y cada uno daba su punto de vista. (practicante D)

Finalmente, los estudiantes practicantes realizaron comentarios generales sobre sus vivencias relacionadas con su desempeño y beneficios obtenidos, como puede constarse en las siguientes afirmaciones:

Los futuros profesionales (de la educación) deben estar en constante actualización en cuanto a metodologías emergentes que se pueden adaptar en contextos virtuales. (practicante A)

Me voy con la certeza de que cada experiencia vivida, cada error cometido y cada logro alcanzado forman parte de un camino que apenas comienza, pero que ya tiene una dirección clara: educar con sentido, con empatía y con propósito. (practicante C)

Algo que se inició con cierta incertidumbre terminó con una agradable experiencia de crecimiento tanto a nivel cognitivo como personal. (practicante D)

Otro factor clave en estas prácticas fue la oportunidad de enseñar en la comunidad de Yaxchekú, Tizimín, a pesar de la distancia, estoy plenamente agradecida porque haya sido ahí, siempre estaré agradecida y estará grabada en mi corazón porque ahí tuve la oportunidad de poder poner en práctica las habilidades que poseo. (practicante B)

Todo este proyecto es enriquecedor, me ha ayudado a crecer como estudiante, como futura profesional, como persona, en cada una de las competencias del perfil de egreso.

A partir de las conclusiones sobre las experiencias de las prácticas profesionales a las que llegaron los practicantes, se reafirma que su función formativa va mucho más allá de la práctica como un quehacer docente, ya que la enseñanza no es un fin, sino un medio

para mantenerse en constante preparación. Esto solo puede ser posible si hace uso de su reflexión durante el desarrollo de las actividades ejecutadas en las prácticas profesionales y, con ello, optimizar su desempeño (Moreno Hernández et al., 2020).

4. Conclusiones

Los estudiantes en formación docente deberán poseer experiencia y habilidad no solo para manejar las tecnologías de información o los medios digitales, sino que también tendrán que tener los conocimientos suficientes para adecuar los contenidos a ese medio digital (Pérez García y Camacho Navarro, 2024). En este caso, al tratarse de docentes en formación de una licenciatura en modalidad virtual, las experiencias resultaron significativas durante el desarrollo del proyecto educativo de aprendizaje en línea, pues las prácticas profesionales permitieron concretar en este grupo de estudiantes aprendizajes experienciales con base en sus conocimientos didáctico-tecnológicos, participación y su colaboración con la comunidad rural.

En el caso de las experiencias, se concluye que existió una fuerte influencia del proyecto debido a tres situaciones: primero, por su enfoque virtual; segundo, por su carácter inclusivo y democratizador al ser dirigida hacia una comunidad rural; tercero, porque fue mediante la metodología aprendizaje servicio. En ese sentido, el proyecto permitió que el profesorado se mantenga inmerso en el medio, participe y obtenga experiencias que lo lleven a construir reflexiones más profundas sobre su labor en el contexto escolar y comunitario (Blanco y Lozano, 2024; Villacís Salcedo et al., 2023), así como satisfacer necesidades de la realidad educativa en la comunidad, lo cual permitió la trascendencia de las experiencias hacia la mejora del desempeño.

Respecto de la reflexión crítica, se trata de hacer ejercicios metacognitivos que ayuden a mejorar el desempeño de la práctica (Donado y Herrera, 2022; Torres et al., 2020), mediante un constructo denominado aprender a aprender (Novak y Gowin, 1988, p. 28). Por esta razón, puede concluirse que los practicantes, desde una mirada crítica y reflexiva, concentraron el valor formativo de las prácticas profesionales en los aprendizajes obtenidos tanto en el diseño como en la implementación del proyecto educativo virtual.

En las conclusiones expresadas por los practicantes, se destacó la importancia de las prácticas profesionales en la formación de los futuros docentes, pues se enfatiza la

Los estudiantes en formación docente deberán poseer experiencia y habilidad no solo para manejar las tecnologías de información o los medios digitales, sino que también tendrán que tener los conocimientos suficientes para adecuar los contenidos a ese medio digital.

importancia de la formación integral, bajo los pilares de la educación, que se enmarca en el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, ya que se trata de otorgar conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Cruz Jaime et al., 2024; Moreno Hernández et al., 2020; Sobe, 2021), fundamentales para consolidar dos ideales: primero, la vinculación de la tecnología en el ámbito educativo;

segundo, la formación humanista del docente, indispensables en el proyecto educativo “Democratizando la educación en comunidades rurales a través de plataforma virtuales”. Esto coincide con Zabalza Beraza (2016) cuando afirma que la finalidad del prácticum es vivir algo, aunque no sea novedoso, pero que, en el caso de estos practicantes, resultó una experiencia extraordinaria.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

La metodología empleada en el estudio no implicó la participación de personas en cuanto a cuestionarios y entrevistas, ya que se trató de un análisis de contenido documental en el que se preservó a través del anonimato la identidad de los involucrados en el estudio.

Contribución de autores

Todos los autores contribuyeron de manera equitativa en el diseño de la investigación, análisis de datos, metodología y revisión del manuscrito. Igualmente, todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, no fue usada ninguna tecnología generativa asistida por inteligencia artificial (IA).

Referencias

- Alfonso Moreira, Y. y Juanes Giraud, B. Y. (2020). Estrategia de implementación del aprendizaje en línea en el centro de formación en docencia universitaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 148-158. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106020.pdf>
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://mastor.cl/2021/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Baraldi, V. (2021). John Dewey: La educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias y Educación*, 1(16). <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/587/407/1>
- Blanco, C. y Lozano, A. (2024). Estrategia de implementación del aprendizaje en línea en el Centro de Formación en Docencia Universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2). <https://doi.org/10.62452/s0ymas18>

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: Una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Cruz Jaime, I. Y., Cisneros Arellano, J. L. y Vences Esparza, A. (2024). Prácticas profesionales y su importancia en la formación universitaria: Caso de estudiantes de la Licenciatura en Educación. *Transdisciplinar: Revista de Ciencias Sociales del CEH*, 4(7), 151-172. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar4.7-149>
- Del Prete, A. y Cabero Almenara, J. (2019). Las plataformas de formación virtual: Algunas variables que determinan su utilización. *Apertura*, 11(2), 138-153. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1521>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: Orientación intelectual de la revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Donado Bello, J. P. y Herrera Jara, L. E. (2022). Transformación de las prácticas de aula a través del aprendizaje reflexivo de los docentes en las instituciones educativas rurales del municipio de Tierralta, departamento de Córdoba. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10687-10703. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4159
- Fernández Zalazar, D. y Jofre, C. (2020). Las TIC en contextos habituales y excepcionales en las prácticas docentes. *Anuario de Investigaciones*, 27, 421-430. https://www.psi.uba.ar/publicaciones/anuario/trabajos_completos/27/fernandez_zalazar.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Salud mental en tiempos de coronavirus*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11466/file/Salud%20Mental%20en%20tiempos%20de%20coronavirus.pdf>
- Gordillo, M. y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/ciened.2024.v8i2.pp75-93>
- Guzzetti de Marecos, P. C. (2020). Plataforma virtual: Una herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 860-877. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.122
- Hernández Falcón, J., Pérez Cabrera, I. y Jiménez Mendoza, A. (2021). El meta-aprendizaje y su evaluación a través del uso de estrategias metacognitivas. *Acontacs*, 3, 1-9. https://www-optica.inaoep.mx/~tecnologia_salud/acontacs/articulos/2021/MyT2021-003-El_meta-aprendizaje_y_su_evaluacion_a_traves_del_uso_de_estrategias_metacognitivas.pdf
- Hernández Izquierdo, L. y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/CYED.2021.V5I1.PP7-24>
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Competencias en el ámbito educativo. *Revista Lengua y Cultura*, 6(11), 29-33. <https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13036>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a). *Espacios y datos de México*. <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espaciodydatos/default.aspx?ag=310960001>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b). *Censo de Población y Vivienda (CPV) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Inzhivotkina, Y. y Alvarado Andino, P. (2022). Fortalezas y debilidades de la educación virtual en áreas rurales de la provincia del Guayas. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 958-969. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2615>
- Juárez-Martínez, A., Millán-Honorato, J. E., Ocampo-Tapia, Y. J. y Antúnez-Montoya, J. (2023). La práctica profesional de los docentes en formación: Una mirada desde la escuela primaria. *Revista RedCA*, 5(15), 113-133. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i15.20826>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Larios, R. J. y Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Ley General de Educación. <https://siteal.iep.unesco.org/bdnp/350/ley-general-educacion>
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2.ª ed.). Morata.
- Moreira-Chóez, J. S., Huayamave-Jiménez, S. V. y Zambrano-Alcívar, M. V. (2020). Comprensión de los 5 saberes declarados en la Unesco descritos en las competencias generales y articulados en las destrezas con criterio de desempeño en el currículo del Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 4(7), 17-35. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/94/197>
- Moreno Hernández, O., Pérez Casillas, I. y Martínez Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: La profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-9. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Mounkoro, I. (2024). Las plataformas virtuales socioformativas como herramientas de innovación en las prácticas educativas. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(1), 4598-4615. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9798
- Neira-Pesántez, F., Hulgo-Pullay, J., Molina-Cabrera, S., Sánchez-Tituaña, N. y Núñez-Naranjo, A. (2025). Educación inclusiva: Recursos tecnológicos para estudiantes con necesidades específicas. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1), 81-96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.2.2957>
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprender a aprender*. Martínez Roca.
- Pérez García, E. A. y Camacho Navarro, A. (2024). Factores de impacto en el diseño e implementación de un curso virtual: Perspectiva docente. *Apertura*, 16(2), 116-131. <https://doi.org/10.32870/ap.v16n2.2498>
- Pinilla Fonseca, N., Gamboa Mora, M.ª C. y Patiño Varón, G. (2021). Componente tecnológico: Articulación con el área de educación física para promover la formación integral en la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 144-16. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1355>
- Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Pereira da Silva, A. y Tellado-González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el prácticum. *Revista Practicum*, 5(1), 22-36. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814>
- Rico-Gómez, M. L. y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/136/271>
- Rodríguez Pech, J., Alamilla Morejón, P., Estrella Ceme, H. A. y Arceo Arceo, E. P.

- (2020). Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva del profesorado en formación inicial: Una aproximación a sus enfoques y conceptualizaciones. *La Rivada*, 8(15), 195-217. <https://larivada.unam.edu.ar/index.php/larivada/article/view/59/60>
- Rodríguez-Loera, R. y Onrubia-Goñi, J. (2020). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 21-31. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>
- Salas-Rueda, R. A., Gamboa-Rodríguez, F., Salas-Rueda, É. P. y Salas-Rueda, R. D. (2020). Diseño de una aplicación web para el proceso educativo sobre el uso del logaritmo en el campo de las matemáticas financieras. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(1), 65-81. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.65-81>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serrano Mesía, M. M., Lule Uriarte, M. N. y Montenegro Cruz, N. Y. (2023). Proyectos en educación para la mejora de la enseñanza. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 10(2), 87-95. <https://doi.org/10.29156/inter.10.2.9>
- Sobe, N. W. (2021, 10 de febrero). *Reworking four pillars of education to sustain the commons*. Unesco. <https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons>
- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (s. f.). *Licenciatura en Educación en modalidad virtual*. <https://educacion.uady.mx/edu-oferta-educativa/LEMV>
- Villacís Salcedo, J. A., Guerrero Jirón, J. R., Zambrano Romero, E. K., González Ramón, J. J. y Jiménez Contreras, J. B. (2023). Los proyectos educativos como estrategia pedagógica para desarrollo de la ciencia en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 8(8), 2649-2665. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6001/15117>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

 Luis Alfonso Pérez Luna^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-8931-8992>

 Alma Delia Torquemada González²
<https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Grupo de Investigación del ARACED (Área Académica de Ciencias de la Educación), Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Pachuca, México; <https://orcid.org/0000-0002-8931-8992>, luisalfosi@gmail.com

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Grupo de Investigación del ARACED (Área Académica de Ciencias de la Educación), Pachuca, México; <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>, almatorquemada@yahoo.com.mx

Autor de correspondencia:
Luis Alfonso Pérez Luna, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Pachuca, México; <https://orcid.org/0000-0002-8931-8992>. Calle Santa Dorotea, número 815, Fraccionamiento Carboneras, Mineral de la Reforma, Hidalgo, México. luisalfosi@gmail.com

Para citar este artículo:
Pérez Luna, L. A. y Torquemada González, A. D. (2025). Experiencias docentes durante el proceso de evaluación al desempeño en el nivel básico en una región del contexto mexicano. *Papeles*, 17(34), e2207. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2207>

Experiencias docentes durante el proceso de evaluación al desempeño en el nivel básico en una región del contexto mexicano

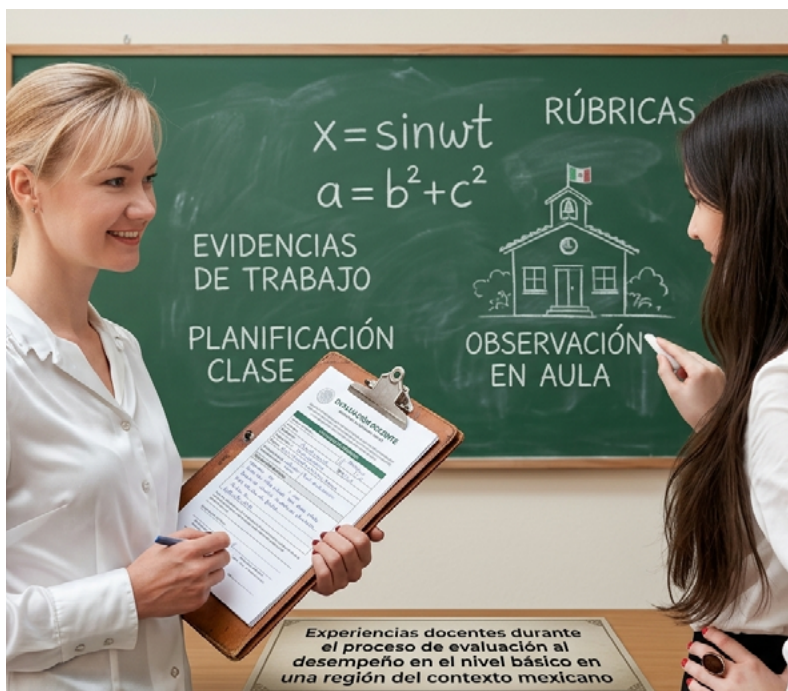
Teaching Experiences During the Performance Evaluation Process at the Basic Level in a Region of the Mexican Context

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2207>

Recibido: 23 de junio de 2025

Aprobado: 3 de octubre de 2025

Publicado: 24 de diciembre de 2025



Resumen

Introducción: el objetivo de este artículo fue el análisis fenomenológico de las experiencias de ocho docentes de escuelas primarias en el estado de Hidalgo (México) en torno a los procesos de evaluación del desempeño. La investigación surge desde la siguiente pregunta: ¿cómo fueron las experiencias de docentes de primaria que participaron en el proceso de evaluación del desempeño docente?

Metodología: a partir de un enfoque cualitativo, se realizó la aplicación de un grupo focal y entrevistas en profundidad con docentes de educación básica. **Resultados y discusión:** entre los hallazgos, se asocia que los participantes percibieron el proceso de evaluación de manera desorganizada y castigadora, relacionado con efectos de carácter administrativo laboral, situación que generó estrés, ansiedad y afectaciones en la identidad profesional. **Conclusiones:** en el contexto de la educación mexicana, los procesos de formación profesional han tergiversado el sentido formativo de la evaluación, ya que esta se ha distinguido por ser una carga burocrática que relega a segundo plano la reflexión pedagógica. Por tanto, la evaluación de la docencia evidencia inseguridad en los instrumentos implementados. Como muestra de los efectos, la valoración del desempeño privó de validez la profesión docente, la cual tiene amplia relación con la preparación y consolidación de prácticas efectivas. Por tanto, es de vital importancia la reconfiguración de los propósitos que orientan la evaluación docente en la educación primaria y una reorganización del dispositivo evaluativo, la cual ofrezca una verdadera orientación hacia la formación continua y la inclusión.

Palabras clave:

Evaluación del docente; práctica pedagógica; política educacional; calidad de la educación; reforma de la educación

Abstract

Introduction: The aim of this article was to conduct a phenomenological analysis of the experiences of eight primary school teachers in the state of Hidalgo, Mexico, regarding teacher performance evaluation processes. The study emerged from the following research question: How did primary school teachers experience their participation in the teacher performance evaluation process? **Methodology:** Using a qualitative approach, a focus group and in-depth interviews were conducted with basic education teachers. **Results and Discussion:** Among the findings, participants perceived the evaluation process as disorganized and punitive, mainly due to its connection with administrative and employment-related consequences. This situation generated stress, anxiety, and negative effects on their professional identity. **Conclusions:** In the context of Mexican education, professional development processes have distorted the formative purpose of evaluation, as it has become characterized as a bureaucratic burden

Keywords:

Teacher evaluation; pedagogical practice; educational policy; quality of education; education reform

that relegates pedagogical reflection to a secondary role. Consequently, teacher evaluation reveals shortcomings and uncertainty regarding the assessment instruments implemented. As evidence of these effects, performance assessment undermined the validity and recognition of the teaching profession, despite its strong relationship with the preparation and consolidation of effective teaching practices. Therefore, it is of vital importance to reconfigure the purposes that guide teacher evaluation in primary education and to reorganize the evaluation framework so that it genuinely promotes continuous professional development and inclusion.

1. Introducción

Durante la última década, la evaluación del desempeño docente en el nivel básico en México ha sido comúnmente vinculada a incentivos económicos, lo que ha generado incertidumbre y malestar entre los docentes. Este enfoque ha subrayado la necesidad de orientar la evaluación hacia procesos formativos que fortalezcan la práctica docente. Aunque la evaluación docente busca mejorar la calidad educativa, los métodos y procesos actuales están alejados de este objetivo. Por ello, se reconoce la necesidad de replantear la evaluación hacia estrategias que promuevan la retroalimentación y la mejora continua.

Al respecto, García et al. (2004) ponen de manifiesto el impacto de la evaluación docente en la comunidad magisterial y la importancia de su seguimiento para intervenir educativamente de manera pertinente. La evaluación docente no se reduce a la aplicación de una metodología ni a la mera descripción o comparación entre indicadores, también implica tomar una postura filosófica, epistemológica y teórica, así como la utilización de una metodología, una técnica e instrumentos particulares. En este sentido, deben considerarse también sus implicaciones en lo social, lo cultural, lo psicológico y lo ético (Iglesias Sobero y Loredó Enríquez, 2017). En consonancia, Miranda (2018) subraya que la carencia de un seguimiento riguroso de los resultados, de los programas introducidos

y de sus efectos se agrava por la escasa reflexión sobre cómo la comunidad educativa ha abordado los complejos retos técnicos, los desafíos intelectuales y las exigencias de formación continua que han emergido.

En el contexto mexicano, Espinos Contreras (2014) aborda la evaluación de la docencia desde el análisis de las políticas públicas, el uso de resultados en la mejora del desempeño, el rendimiento académico y los métodos de evaluación. El discurso oficial presentaba la evaluación como una alternativa confiable y objetiva, con la cual sería posible identificar las posibilidades de formación del magisterio, por lo que llevar estos resultados para las instituciones como acciones para la mejora se torna complejo, debido a los elementos multifactoriales que se encuentran inmersos en el fenómeno educativo y que lo hace único. Asimismo, persisten desigualdades debido a la multiplicidad de contextos que rebasan el alcance de los planteles educativos. Derivado de lo anterior, se vuelve esencial analizar la política pública, la misma que condiciona el actuar del docente y que interfiere en los resultados esperados del evaluado. De esta manera, se vuelve una prioridad repensar los instrumentos con los que se llevan a cabo las valoraciones docentes, en atención a que lo cuantificable no se refiere solo a la calidad, también implica la comprensión de lo que se está midiendo desde criterios y fines

concretos, en tanto que la selección y la puesta en práctica constituyen un tramo problemático en el diseño de estos instrumentos, como de cualquier política evaluativa. Se argumenta que, para el cumplimiento de su propósito, debe considerar criterios de confiabilidad y validez, que certifiquen el progreso del evaluado.

Pérez Luna et al. (2023) muestran la evaluación del profesorado no solo como un procedimiento administrativo, sino también como una estrategia orientada a la mejora y el perfeccionamiento del sistema educativo de manera integral. Examinar críticamente las políticas públicas vinculadas a la evaluación y su correspondencia con el desempeño profesional y el rendimiento del profesorado se convierte en un requerimiento indispensable para el diseño de propuestas que, a su vez, reparan y anticipan mejoras razonables en el sistema educativo.

A partir del estudio colegiado que se realiza en la evaluación del desempeño docente en el nivel básico, se ofrece la oportunidad de dar a conocer los grandes problemas a los que se enfrentan los docentes. Por tanto, reconocer que, para garantizar una evaluación efectiva, el uso de los resultados para la mejora del desempeño, la selección de métodos de evaluación idóneos y la influencia de políticas públicas son elementos indispensables que requieren su atención.

Es necesario fortalecer los mecanismos de evaluación mediante un enfoque integral que contemple la participación del docente, la reflexión sobre su práctica y la adaptabilidad de los métodos empleados.

Siguiendo con estos planteamientos, Sánchez-Anguiano et al. (2024) aluden al desarrollo profesional en el marco de la formación continua y de la superación profesional, que presentan rasgos muy diversos de acuerdo con el contexto laboral, político e histórico de cada profesor. La evaluación del desempeño de los docentes de educación

Los programas de evaluación del desempeño que se han desplegado en los últimos años promueven limitadamente el desarrollo profesional de los docentes.

básica es una de las políticas docentes más controversiales entre diversos agentes educativos en el contexto nacional e internacional.

En esta investigación, se enfatiza la participación activa del magisterio en programas de evaluación del desempeño, los cuales han sido determinantes en la transformación de sus trayectorias profesionales. Excepto la evaluación de permanencia, los demás programas fueron de participación voluntaria.

En consecuencia, los profesores muestran interés por la participación en los programas de evaluación del desempeño a lo largo de su trayectoria, pues representan una alternativa para mejorar sus ingresos; sin embargo, por la normatividad que rige dichos programas, resulta muy complicado lograr una mejora salarial, lo cual puede implicar una inversión de muchos años en su carrera. Se concluye que los programas de evaluación del desempeño que se han desplegado en los últimos años promueven limitadamente el desarrollo profesional de los docentes.

Mejía Bricaire y Valenti Nigrini (2024) analizan la política educativa en el proceso de evaluación del desempeño docente en México, con énfasis en su función como dispositivo de control y poder en el sistema educativo de nivel básico. Los autores promueven un giro hacia un sistema de evaluación docente que priorice, sobre todo, la formación continua y la potenciación de competencias pedagógicas, de tal manera que

los maestros puedan perfeccionar su práctica en el aula y, a la par, contribuir al éxito académico de sus estudiantes. Sus evidencias muestran que los dispositivos evaluativos en uso han inducido a numerosos educadores a priorizar la obtención de certificados y a acumular puntos que redunden en progresos salariales, en vez de centrar sus esfuerzos en la mejora de sus competencias didácticas. Además, argumentan que los procedimientos de evaluación vigentes son catalogados como punitivos, en especial por aquellas y aquellos docentes de contrato a plazo fijo, cuya estabilidad laboral queda supeditada a indicadores de rendimiento.

En suma, la evaluación del desempeño docente en México ha operado como un dispositivo de regulación y supervisión que ha socavado, por un lado, la estabilidad laboral de los maestros y, por otro, su capacidad de ejercicio profesional autónomo. La literatura consultada pone en evidencia la complejidad inherente a los mecanismos de evaluación y la insuficiencia de retroalimentación. En todos los aportes revisados, se resalta la urgencia de desplazar un sistema de evaluación punitiva hacia un modelo de carácter formativo, que, en lugar de sancionar, pueda dotar al docente de herramientas que nutran su crecimiento

profesional y que su incidencia última se traduzca en un desempeño más sólido en el aula.

Los docentes, actores centrales del proceso educativo, requieren retroalimentación pertinente y oportunamente distribuida para afinar su desempeño; sin embargo, la escasez o la calidad deficiente de esta información limita su capacidad de ajuste y de mejora profesional. Ante la persistencia de tales vacíos en el proceso evaluativo, es preciso adoptar una estrategia global que articule la colaboración de todos los actores, la asignación de recursos a la formación continua y el diseño de sistemas de retroalimentación más efectivos y ajustados a cada contexto. Abella-Peña y García-Martínez (2022) argumentan que es indispensable preparar a los docentes de ciencias con los saberes que les permitan que sus intervenciones sean altamente significativas y ajustadas a las exigencias y particularidades del aula, de forma que se logren los propósitos didácticos previstos. Por consiguiente, resulta fundamental diagnosticar las necesidades particulares de cada docente y de cada grupo, y así construir un clima educativo que favorezca el éxito colectivo y aborde los diversos determinantes que intervienen en el desempeño y en el rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, la evaluación comprensiva de la docencia deja de lado los instrumentos estandarizados, ya que esta se enfoca en un proceso de construcción formativa, con la intención de comprender la experiencia individual. Por consiguiente, la postura de Stake (2006) es una oportunidad para comprender los procesos de evaluación del desempeño de la docencia en el nivel básico.

En atención al enfoque de la evaluación comprensiva, esta contempla los elementos multifactoriales en la labor docente, ya que la teoría permite situarse en la comprensión de la dinámica cotidiana que tiene lugar entre docentes y estudiantes, sujetos que construyen y retroalimentan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del desempeño docente en México ha operado como un dispositivo de regulación y supervisión que ha socavado, por un lado, la estabilidad laboral de los maestros y, por otro, su capacidad de ejercicio profesional autónomo.

Uno de los componentes más importantes en la evaluación comprensiva se encuentra en situar la experiencia del docente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, los procesos de valoración de la docencia no deben limitarse a una medición numeral, también es necesario considerar la complejidad de la dinámica educativa, en atención a la relación entre docente y alumnos, la capacidad magistral de motivación hacia el aprendizaje y el fomento integral del alumnado. Por tal motivo, la profesión docente debe centrar su atención en los procesos formativos, como elemento sustancial en la visión comprensiva de la evaluación. En coherencia, el diálogo pedagógico posibilita la transformación de la práctica, a través de la retroalimentación crítica y formativa, y propicia el desarrollo profesional. De esta

manera, es necesaria la tutoría individual, la discusión en colectivos profesionales, con la intención de favorecer el impulso del perfeccionamiento profesional.

Desde las reflexiones anteriores, esta investigación se orienta por la siguiente pregunta medular: ¿cuáles fueron las experiencias docentes colectivas y particulares derivadas del proceso de evaluación del desempeño docente en el nivel de educación básica? La intención del estudio fue adentrarse en las percepciones que han construido los docentes del nivel básico, a partir de su participación en el proceso, con el propósito de comprender, desde la propia voz, las posibilidades necesarias para configurar un proceso formativo comprensivo, que no se limite a calificar, sino a transformar la práctica docente.

2. Metodología

Esta investigación se inscribe en un diseño cualitativo (Denzin y Lincoln, 1994) y adopta específicamente la perspectiva fenomenológica propuesta por Husserl (1998), para revelar, mediante descripciones ricas y explicaciones argumentadas, los significados que la comunidad docente otorga a la evaluación de su desempeño. Desde este enfoque, se enfatiza la naturaleza exploratoria y comprensiva que guía la indagación, orientada a captar la complejidad de los procesos evaluativos que estructuran la vida profesional de los educadores.

Por otra parte, el enfoque fenomenológico posibilita un momento de reflexión sobre la evaluación docente entre los miembros de la comunidad educativa, al cual son convocados para compartir trayectorias profesionales y experiencias personales. En consecuencia, se asume una postura interpretativa, constructivista y naturalista, en la que se da prioridad a los docentes como agentes privilegiados en la comprensión de la realidad y en la producción de significados.

Se trabajó mediante dos técnicas de recuperación de información cualitativa: entrevista focal y entrevista en profundidad. La primera se orientó a recoger el saber colectivo en torno al proceso de evaluación, mientras la segunda se dedicó a indagar las vivencias particulares de los docentes frente a su proceso evaluativo. De este modo, se entrelazaron perspectivas macro y micro, lo cual permitió una reconstrucción integral del fenómeno investigado. A partir de un análisis categorial, se procedió a analizar, interpretar e integrar la información recopilada, lo que ofreció un enfoque holístico de los datos cualitativos. Los resultados se presentan en categorías analíticas, cada una ilustrada por respuestas prototipo.

La investigación se desarrolló en Pachuca de Soto (Hidalgo, México), en una zona escolar de educación primaria conformada por 79 docentes de distintos turnos (matutino, vespertino y jornada ampliada) y 7 directores que reportan sus dinámicas al supervisor de la zona. En este contexto, se seleccionó

una escuela primaria general como sede del trabajo de campo. De esta institución participaron 8 docentes, con una antigüedad de entre 11 y 24 años en el nivel de educación primaria. De los participantes, 2 fueron hombres y 6 mujeres, con edades que oscilaron entre los 34 y 50 años.

Por medio de la orientación metodológica, se permitió la investigación de las experiencias particulares de los docentes, y se dejaron en segundo lugar los elementos de carácter institucional y escolar que tienen lugar e influencia en la dinámica educativa. Por medio de este acotamiento, se llevó a cabo una búsqueda íntegra de las experiencias durante los procesos de evaluación, al mismo tiempo que esta restringe la comprensión sobre los dispositivos de evaluación que tienen efectos con circunstancias organizativas de la escuela y en la cultura escolar. Es necesario considerar lo anterior, ya que permitirá contextualizar la naturaleza explicativa de la investigación, pues ofrecerá nuevos rumbos para investigaciones futuras que consideren ámbitos colectivos e institucionales de la evaluación del desempeño docente.

La entrevista focal se llevó a cabo con 8 participantes, con una duración de 1 hora y 56 minutos. Posteriormente, se desarrolló con

los mismos profesores una entrevista en profundidad individual, siguiendo el procedimiento sugerido por Balcázar Nava et al. (2013), lo que favoreció generar las condiciones para la participación genuina de los docentes. Cada entrevista individual duró entre 40 y 60 minutos. Ambas entrevistas, focal e individual, fueron videograbadas con el consentimiento informado por parte de los participantes.

La información de la entrevista focal se organizó mediante preguntas base y se identificaron grandes categorías-tema que permitieron problematizar la evaluación docente en el nivel básico desde una perspectiva colectiva. Esto proporcionó una visión general del proceso de evaluación del desempeño docente. Para las entrevistas en profundidad, se utilizaron matrices de doble entrada que facilitaron la construcción de categorías analíticas, en función de la similitud o divergencia de las respuestas de los participantes.

Para la sistematización y el análisis cualitativo de los datos derivados de ambas técnicas, se siguieron los criterios metodológicos propuestos por Braun y Clarke (2006), lo que posibilitó el proceso de codificación y la organización de la información a partir de grupos de un mismo significado. De este modo, se delimitaron aquellas categorías-temas que permitieron desarrollar un análisis temático de los datos. Este proceso analítico favoreció la comprensión de la evaluación del desempeño docente desde una mirada colectiva y la identificación de aquellas situaciones que tuvieron mayor impacto en el sentir docente.

Se construyeron dos categorías temáticas derivadas del grupo focal que caracterizaron el proceso de evaluación del desempeño docente en el nivel básico y cuatro categorías temáticas particulares, resultado de las entrevistas en profundidad, que explican tanto el sentir docente como las irregularidades que vivieron durante el proceso de evaluación.



3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan las dos categorías derivadas del grupo focal, que ilustran la experiencia del docente sobre la evaluación de su desempeño desde una perspectiva colectiva.

La evaluación del desempeño docente: un proceso desorganizado y ambiguo

Las experiencias compartidas por docentes de primaria alta, específicamente en los grados de 4º, 5º y 6º, plantean la evaluación como una experiencia poco grata y desorganizada, caracterizada, principalmente, por la carencia de una orientación precisa sobre los criterios y momentos evaluados, además, por una ausencia de preparación que les permitiera adquirir los elementos necesarios para participar en esta primera acción evaluativa de su labor docente. Algunas experiencias al respecto son:

Cuando llegamos al examen, pensamos que ya se tenía una organización, porque, cuando ingresamos, nos formaron por folios, supuestamente; pero, cuando ya estábamos en el aula para iniciar el examen, llegó uno de los aplicadores y nombró varios compañeros, entre ellos, yo, y nos cambiaron de salón, más bien, nos repartieron con otros aplicadores; nos comentaron del examen de conocimientos, el cual ya no coincidía con la asignatura y bimestre que ya había estudiado; varios compañeros sí se manifestaron, pidiendo una explicación, pues parecía un juego, en el cual todo se había armado para que perdiéramos. (DPED8)

Durante el examen, para evaluar mi desempeño como docente, me encontré con un proceso desorganizado y lleno de ambigüedades. A pesar de que se

envió una convocatoria apresurada y de que preparé el portafolio de evidencias con cuidado, al llegar al lugar citado no encontré orientaciones que me llevarían a la sede correspondiente. Una vez dentro, me topé con varios evaluadores, pero ninguno de ellos aparentaba tener definida su función. (DPED5)

De acuerdo con la percepción colectiva del grupo de docentes, se evidenciaron discrepancias en el desarrollo del proceso evaluativo, que se tradujeron en la creación de expectativas erróneas sobre el sentido que se le atribuía a la evaluación. La falta de información oficial sobre el modelo de evaluación llevó a los docentes hacia la búsqueda de guías de acompañamiento, experiencias de asesores técnicos pedagógicos y capacitadores externos. Esto, a su vez, generó controversias e inconsistencias en el proceso institucional encargado de llevar a cabo la evaluación del desempeño. En concordancia con Valdés Veloz (2000) y Miranda (2018), la evaluación del desempeño docente, en la que la implementación carece de un mecanismo evaluador claro en sus objetivos y congruente con su implementación, genera desconfianza y resistencia debido a las debilidades de su diseño y seguimiento.

La evaluación del desempeño docente: un proceso coercitivo y punitivo

En primer lugar, la Ley General del Servicio Profesional Docente amenazaba con la pérdida de la plaza docente y los derechos adquiridos. Este proceso, novedoso para los docentes, estaba marcado por distintas fases y etapas que generaban incertidumbre debido a la escasa información proporcionada. Se propusieron figuras de apoyo y acciones evaluativas improvisadas que generaron

Las experiencias docentes dan cuenta de la implementación de una evaluación de carácter coercitiva, en la cual el Estado ejerció un control sobre la comunidad docente.

en los docentes la búsqueda de estrategias para la participación en las diferentes fases evaluativas.

De acuerdo con Galaz-Ruiz y Anaya-Torres (2023), la evaluación del desempeño docente se planteó desde la idea de niveles de desempeño en consideración a la siguiente clasificación: destacado, competente, básico o insatisfactorio. Estas dos últimas categorías trajeron consigo dos efectos: el desarrollo de cursos de perfeccionamiento o el despido. Ejemplo de ello se observa en las siguientes experiencias:

Mira, como éramos varias personas en la zona, nos evaluaron alrededor de cinco en la escuela, según teníamos un maestro acompañante que nos iba a dar retroalimentación o resolver las dudas, nada más te decía: “¿Ya estudiaste? ¿Sí? ¡Ah, bueno!”. Entonces, lo que hicimos nosotros fue reunirnos los compañeros que ya estamos en esta evaluación y empezamos a compartir experiencias, una especie de ponencia en el cual, a lo mejor, alguien se aventaba o platicamos sobre lo que eran planes y programas 2011, pues hay una así, es una estrategia en la cual nosotros como docentes le preguntamos para reafirmar su conocimiento y contenido, fue muy pesado. (DPED1)

Al llegar a la sede, me sorprendí mucho, porque había una especie de retén donde

estaba la fuerza pública, esto me puso aún más tensa, pues no era algo normal en una evaluación para mí, somos maestros, no delincuentes, íbamos a realizar un examen, no a robar ni hacer disturbios, ¿Por qué se nos veía así? (DPED4)

Los docentes participantes en el proceso evaluativo manifestaron desconfianza e incertidumbres vinculadas a la poca claridad del procedimiento. Se interrogó la pertinencia de los instrumentos empleados, dado que la literatura especializada no ha corroborado que tales evaluaciones induzcan mejoras significativas en el rendimiento del profesorado, posterior a la calificación. Asimismo, se subraya la necesidad de incluir la figura del “maestro acompañante” para articular las dimensiones evaluativas y formativas; sin embargo, en ciertos programas, la figura del acompañante se ha restringido a un cumplimiento protocolar, desprovisto del seguimiento sistemático requerido para generar aprendizajes duraderos.

Las experiencias docentes dan cuenta de la implementación de una evaluación de carácter coercitiva, en la cual el Estado ejerció un control sobre la comunidad docente. En este contexto, los resultados de la evaluación serían determinantes en la conservación de las plazas docentes. Esta situación generó en ellos que la evaluación fuera percibida como una medida punitiva, lo que provocó malestar e inconformidad en los docentes. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en otros estudios (Espinosa Contreras, 2014; Mejía Bricaire y Valenti Nigrini, 2024).

Si bien el objetivo del modelo de evaluación del desempeño docente sería reflexionar sobre el papel de los docentes en la mejora de la educación primaria (Córdoba Gómez, 2006), el contexto sociopolítico que enmarcó este proceso provocó en los docentes que la evaluación se percibiera más como un castigo que como un reconocimiento al mérito, y generara, por un lado, insatisfacción con los

resultados, y por otro, incertidumbre sobre su uso.

De acuerdo con Santos Guerra (2003), para evitar que la evaluación solo sea vista como un proceso técnico, es necesario que sirva a valores y personas específicas. En contraposición con esta idea, el proceso de evaluación generó controversias y dudas sobre el mecanismo evaluador, así como llegó a generar en los docentes que sus resultados fueran vistos como elementos para valorar el éxito o fracaso del sistema educativo.

A partir de la experiencia particular de los docentes en las entrevistas en profundidad, se presentan cuatro categorías temáticas que profundizan en aquellas situaciones significativas vividas durante el proceso de evaluación del desempeño docente.

La preparación al examen: un camino complejo

Especialmente la etapa correspondiente al proceso de evaluación del desempeño docente, conocida como “Examen de conocimientos y competencias didácticas”, fue una de las etapas más complejas para los docentes, de modo que fue señalada como una acción desfavorable, ya que no estuvo vinculada a la realidad cotidiana del trabajo docente, y reveló áreas de mejora técnica. Los exámenes diseñados para esta etapa del proceso no fueron bien recibidos ni por los especialistas en evaluación ni por los docentes. Entre las razones que se esgrimieron, destaca el hecho de que dichos exámenes parecían evaluar principalmente conocimientos teóricos, sin considerar adecuadamente la capacidad de los docentes para enfrentar situaciones reales en el aula y en distintos contextos escolares; en coincidencia con Pérez Luna (2022), el quehacer docente como actividad real y concreta no puede reducirse a una actividad reglamentada y desarticulada del contexto cotidiano que caracteriza la enseñanza en el

nivel de primaria. Al respecto, se muestran algunas vivencias:

Para trabajar a manera de círculos de estudio, nos organizamos varios compañeros de la zona, necesitábamos apoyos muy específicos, por eso, nos apoyamos con uno de los ATP [asesores técnico-pedagógicos] de la zona, acudimos al centro de maestros para asesorarnos y los sábados nos metimos al que nos invitó el SNTE [Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación]. Entre tanta información que teníamos, escogimos solo quedarnos con los de la zona y del sindicato, aunque otros compañeros me comentaron de un curso que estaban pagando entre varios, porque sí salía caro, eran cinco maestros que dieron una buena cantidad para el curso-taller y que según les iban a dar el seguimiento para que tuvieran la mejor puntuación en el examen, siento que les ganó la desesperación. (DPED7)

En buena parte es que este proceso se volvió algo que parecía interminable, uno pensaría que solo era hacer un examen y ya, pero desde que empecé con el diagnóstico, que, por cierto, me costó mucho trabajo hacer, me tuve que mentalizar que sería un largo camino por recorrer. Tuve que apoyarme de otros compañeros para acabar de entender la guía, por mi parte, yo estaba haciendo lo mío, pero revisé los trabajos de otros que también hacían la evaluación y tuve que estructurar nuevamente lo que había avanzado. (DPED2)

Las voces de los profesores demuestran la ausencia de un proceso de sensibilización y preparación del proceso evaluativo. Tal y como Díaz-Barriga y Jiménez (2020) refieren:

La cultura de formación docente, en la que tradicionalmente los profesores se perfeccionan y desarrollan profesionalmente, ha estado centrada, sobre todo, en cursos y talleres impartidos

o coordinados por algún instructor experto. Por ello, es común que, ante alguna reforma, la primera reacción de ciertos docentes es afirmar que no les han dado suficiente capacitación. (pp. 101-150)

Los docentes que participaron en la evaluación del desempeño enfrentaron numerosos desafíos técnicos y digitales, debido a la falta de apoyo y orientación por parte de las autoridades educativas. Para prepararse, implementaron estrategias, como grupos de estudio, asesorías y cursos, muchas de las cuales requerían una inversión económica considerable. Sin embargo, estas opciones resultaron ser ineficaces y decepcionantes, lo que ocasionó pérdida de tiempo y esfuerzo. Esta situación llevó a los docentes a percibir la evaluación como un proceso meramente cuantitativo, enfocado en obtener una calificación que no reflejaba su nivel de desempeño real.

Como parte de la dinámica de evaluación, las vivencias docentes demuestran el desconocimiento respecto del contenido de la evaluación, la falta de herramientas y la ausencia de orientaciones concretas que les permitieran una preparación planificada. Ejemplo de ello se presenta en la siguiente entrevista:

Me notificaron 15 días antes del examen, no me avisaron antes, fue relativamente

complicado, porque decías: “¿Qué? ¿Esto qué? ¿Esto es lo que debo estudiar? ¿Qué va a venir en el examen?”. No siempre fue la pregunta: “¿Qué me van a evaluar? ¿Qué es lo que va? ¿Qué contenidos van a venir? ¿Qué planes van a preguntarme? ¿2011?”. Lo que hice fue empezar a desglosar, a machetear, como yo le digo, a estudiar un poco el plan y programas 2011, aprendizajes esperados y enfoques, propósitos, ejes, ámbitos, todo eso traté de estudiar, de cada asignatura, porque, pues, a nosotros, como maestros de educación básica, nos preguntaban enfoques y ámbitos y ejes de todas las asignaturas, no nada más de una materia específica, como esperábamos, entonces, a nosotros ya nos estaban preguntando preguntas muy amplias que sabía, a lo mejor no nos preguntaban, en el ámbito de geografía y el ámbito de español. (DPED3)

Lo anterior demuestra que el proceso evaluativo en el nivel básico en México ignoró la mediación de las intervenciones docentes, sus historias personales y profesionales, así como las reglas institucionales, enfocándose únicamente en determinaciones estructurales formales. La política del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se basó en estándares supranacionales, lo que afectó negativamente a los docentes y generó incertidumbre en el proceso, debido a la falta de información por parte de los evaluadores. Aunque existían manuales de evaluación, su interpretación quedaba a discreción individual, lo que evidenció la falta de apoyo oficial en la preparación docente.

Las experiencias docentes ponen en evidencia el desconocimiento de la trayectoria docente como parte del proceso evaluativo y la experiencia como parte del profesionalismo en la docencia. De acuerdo con Fontanilla Lucena (2020), el docente debe recuperar su propia historia: la construcción de los saberes de la docencia forma parte de la conciencia real

Los docentes que participaron en la evaluación del desempeño enfrentaron numerosos desafíos técnicos y digitales, debido a la falta de apoyo y orientación por parte de las autoridades educativas.

de los docentes, por tanto, en un proceso de evaluación del desempeño, elementos que son necesarios, solo así será posible la transformación del participante y la mejora del desempeño.

La evaluación del desempeño docente: temor, estrés e incertidumbre

Desde las vivencias particulares, una constante en el diálogo de los docentes fue la queja unánime de las presiones que enfrentaron tanto del órgano institucional como de otros actores sociales, como medios de comunicación, padres de familia y los mismos colegas, lo que repercutió en su estado emocional, el cual se caracterizó por experimentar temor, estrés e incertidumbre. Además, destacaron que los problemas técnicos y logísticos que vivieron a lo largo del proceso de evaluación provocó una constante frustración. Al respecto, se pueden apreciar algunas experiencias:

Me notificó mi supervisor de zona, por medio de un oficio y al correo electrónico, a mí me dijeron que, posteriormente a ese oficio, yo tenía que armar un diagnóstico, eso iba a hacer primero un examen diagnóstico en el cual tú tenías que dar paso al examen de permanencia; no tenía certeza, gracias a Dios tuve la oportunidad, entonces, ya más o menos sabía yo cuál era el objetivo de la evaluación del desempeño docente, reiterar o quitarnos del sistema. (DPED5)

A mí, en lo personal, me generó mucha ansiedad el hecho de pensar que iba a participar en la evaluación, todos hablaban de que te llegaba un oficio, el cual tenías que aceptar para que se completara el examen; pero, después de esperar por un tiempo, me entró la duda y pensé que tal vez estaría en mi correo electrónico el aviso del examen, y como



no soy muy afín a la tecnología, revisé en mi correo, que hace tiempo había abierto, y según yo no tenía nada; pero me comentaba la directora que checara el correo institucional, o sea, el que nos da la SEPH [Secretaría de Educación Pública de Hidalgo], y tuve que hacer la recuperación del correo y hablar para generar otra vez mi contraseña, y claro, ahí estaba la notificación para hacer el examen, tenía la esperanza de que no hubiera nada, pero ya tenía que ponerme al corriente, porque ya había perdido mucho tiempo. (DPED8)

Te repito, fue angustia, miedo o incertidumbre, porque no sabías lo que iba a pasar y nadie, tú le preguntabas a alguien, le decías: “¿Oye, qué pasó con ese examen?”. No, pues, que nunca te habían aplicado. “¿Ustedes son como el conejillo de Indias ahorita, no?”. Entonces, sí estamos un poco preocupados en lo personal, sí estaba yo un poco tenso en ocasiones, eso dependía de si seguías o no, porque así está en el comunicado cuando nosotros leemos ese informe o esa notificación, leemos los lineamientos del examen y nos comentan que, efectivamente, la persona que no pasara ese examen, obviamente, como éramos de ingreso, nos iban a hacer a un lado. (DPED1)

La mecánica a través de la cual se les notificaba a los docentes que serían evaluados se realizaba por medio del correo electrónico, después, el aviso era ratificado vía oficio en la Oficina de la Supervisión Escolar. La notificación de la selección generó momentos de tensión y provocó efectos negativos en los docentes, asimismo, el mensaje se percibió como inestabilidad, lo que afectó la seguridad social y presionó a los docentes en la defensa de sus garantías laborales.

Los docentes experimentaron estrés y ansiedad, recalcados por la incertidumbre ante los resultados. La notificación de estos fue uno de los momentos más importantes en el proceso, ya que esto generó sentimientos de malestar y temor real de ser separados del cargo. Esta etapa tuvo un impacto considerable en el ánimo del colectivo docente.

Desde la perspectiva de Martínez Chairez y Guevara Araiza (2015) y García et al. (2004), aunque la retroalimentación tuvo que orientar la mejora de la evaluación, esta, en realidad, fue percibida por la comunidad docente como una tarea complicada, llena de incertidumbre y miedos, lejos de fortalecer el aspecto profesional. Por el contrario, la evaluación afectó la integridad del profesor, su estado emocional y su credibilidad en la evaluación del desempeño docente.

Desde las voces de los docentes, el proceso de evaluación generó en ellos una desvalorización de la propia profesión y de sus procesos formativos, además de una ausencia de respeto por la labor docente y la falta de confianza hacia el docente como formador de otros.

Los efectos de la evaluación del desempeño en la identidad profesional del docente

Durante este proceso, se entrelazaron aspectos que afectaron la identidad profesional de los docentes, que incluyen aspectos socioemocionales, laborales y profesionales. Desde las voces de los docentes, el proceso de evaluación generó en ellos una desvalorización de la propia profesión y de sus procesos formativos, además de una ausencia de respeto por la labor docente y la falta de confianza hacia el docente como formador de otros. En este sentido, Dos Santos et al. (2022) refieren que esta independencia garantizada a la labor docente, a pesar de estar limitada en unas condiciones establecidas por el sistema educativo, ofrece al profesional la posibilidad de enumerar varias prácticas que hacen eficiente su actuación, para llevar el control de su trabajo y lograr su objetivo final, que es facilitar el aprendizaje del estudiante. En consideración a las ideas anteriores, se mencionan las experiencias docentes que ilustran esta situación:

Durante el proceso de evaluación, nos sentimos desalentados al ver cómo nuestros esfuerzos y dedicación eran pasados por alto o minimizados. Las sugerencias a la tarea docente no consideraron los aspectos particulares que identifican cada escenario de enseñanza, en diversas ocasiones, fueron presentadas como valoraciones impositivas. (DPED6)

En los años que llevo como profesor, este examen me causó muchas dudas y sentimientos encontrados, la verdad, me sentí muy inseguro, desconfíe de mí mismo. Platicando con varios compañeros, llegamos a la conclusión de que esta prueba en especial estaba fuera de nuestros alcances que como docentes dominamos en la planeación, en el salón de clases, esto más bien fue un juicio,

nos evidenció como maestros y maestras. (DPED2)

De esta manera, la evaluación docente en el contexto mexicano ha generado malestar profesional, de modo que es percibida como un mecanismo impositivo y desconectado de la realidad docente, con propósitos administrativos y fuera de la mejora profesional.

En congruencia con estos hallazgos, Darling-Hammond (2001) asegura que estas experiencias evidencian el fracaso de los modelos evaluativos implementados sobre el desempeño de los docentes en el nivel educativo básico en México. La falta de procesos que orientaran la evaluación hacia la formación docente permanente es una clara ausencia en esta experiencia docente. La evaluación solo puede transformar la educación si todas las partes involucradas participan de manera directa.

Las narrativas de los docentes que intervinieron en esta evaluación cuestionan, en primer lugar, la lógica misma que la articula, así como los procedimientos y los fines proclamados en la educación básica. Desde la llegada de las orientaciones, los relatores coincidieron en nombrar la exclusión, el control, la represión y el estrés como categorías operativas, condiciones que terminaron por reconfigurar la identidad profesional. En este contexto, las tensiones descritas por los educadores son congruentes con la crítica que plantea Tobón et al. (2006) sobre la naturaleza unilateral del dispositivo evaluador, que, al desdeñar las múltiples necesidades y la pluralidad de las realidades escolares, desactiva la posibilidad de un diálogo profesional constructivo.

Los docentes sostienen que el aula es un escenario en el que deben lidiar con desafíos diversos: atender a problemas individuales de los estudiantes, articular con las familias y coordinarse con sus colegas. Por esta razón, consideran que la sola aplicación de una prueba de conocimiento no alcanza

para retratar la complejidad de su quehacer. Proponen que se valoren, además, la destreza didáctica y la habilidad para propiciar el desarrollo intelectual de los alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar, capacidades que no se incluyeron como evidencias de desempeño en los dispositivos evaluativos. Dos Santos et al. (2022) subrayan que es indispensable superar estas limitaciones, ya que el objetivo es forjar un docente crítico y reflexivo, apto para enfrentar las situaciones inesperadas y conflictivas que emergen de su contexto laboral.

Evaluación desde una visión formativa: expectativas docentes

Un hallazgo significativo del estudio es la manera en que los docentes involucrados conceptualizan la evaluación del desempeño: para ellos, se trata de un proceso sistemático, claramente definido, intencionadamente planeado y estructurado, cuyo propósito último es la mejora de su práctica profesional. Al respecto, los profesores externaron lo siguiente:

La evaluación no debería ser solo poner una calificación. Muchas veces pensamos en números porque así nos enseñaron, pero, en realidad, se trata de dar seguimiento y entender qué necesita cada estudiante para aprender mejor. No somos solo cifras, hay mucho más detrás de cada resultado, y evaluar significa también tomar en cuenta el contexto de cada alumno. (DPED8)

Evaluar no es solo poner notas, sino probar diferentes formas de enseñar para entender cómo aprenden los estudiantes. Si solo nos fijamos en los números, estamos perdiendo lo más importante: darles retroalimentación y apoyo para que realmente mejoren. (DPED7)

Pues una profesora nos dijo que modificar su enfoque de evaluación, dejó de ocuparse solo en calificaciones y

empezó a observar el progreso real de sus alumnos. Llevó a cabo retroalimentaciones y reflexión, lo que no solo mejoró el aprendizaje, sino que también fortaleció la confianza de los estudiantes en su propio proceso. (DPED2)

Los profesores resaltan la importancia de un proceso de evaluación docente que tenga un enfoque formativo y comprensivo, el cual debería acompañar el trabajo educativo. Desde su experiencia en procesos evaluativos, los docentes destacan la necesidad de valorar datos empíricos estrechamente ligados al quehacer cotidiano en la docencia, tales como valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que tienen lugar en la comunidad educativa. Esta visión es congruente con una evaluación que pone énfasis en el desarrollo y la comprensión, es decir, una evaluación comprensiva (Stake, 2006).

El conjunto de experiencias que caracterizan esta categoría demuestra que la evaluación

como parte de un proceso formativo permite identificar las brechas que se necesitan atender para que un sistema educativo se fortalezca e involucre a los diferentes agentes que intervienen en él. En concordancia con St-Amand et al. (2022), la evaluación docente debe ser un enfoque continuo y concertado basado en información metódicamente recuperada de todos los actores implicados en la actividad docente para emitir un juicio sobre la calidad de la enseñanza a través de los elementos que la componen. Por tanto, la evaluación no solo se centra en detectar áreas de mejora, sino también en considerar las opiniones y percepciones de los implicados en el proceso.

La evaluación se configura con un propósito formativo; por otro, su implementación práctica está intrínsecamente vinculada a implicaciones administrativas, económicas y de estabilidad laboral. Esto demuestra una ambivalencia en los resultados con lo mencionado, afecta la percepción docente y limita el impacto formativo de la evaluación.

4. Conclusiones

Si bien el proceso de evaluación del desempeño docente en el sistema educativo mexicano fue histórico y relevante en su iniciativa de mejora de la calidad educativa en el nivel básico, también es cierto que las condiciones que imperaron en su implementación dejaron en evidencia un proceso improvisado, incompleto y sin una intencionalidad clara para quienes participaron en ella. La afirmación de que la evaluación solo puede transformar la educación si todas las partes involucradas participan activamente en ella sugiere que el actual modelo de evaluación no está cumpliendo con este principio fundamental.

La evaluación del desempeño docente en México (al menos en el nivel básico) se vio

cuestionada por su intención punitiva que afectó los derechos laborales y profesionales de los docentes, ya que se castigó no solo a los docentes que no se sometían a la evaluación, sino también a aquellos cuyos resultados no cumplían con los estándares esperados. De este modo, la valoración del desempeño profesional del docente fue percibida como un dispositivo de rendición de cuentas, mediante el cual los profesores debían enfrentar potenciales sanciones en caso de no satisfacer los estándares fijados por la instancia evaluadora.

Desde la experiencia de los docentes en educación básica en Hidalgo (México) se da a conocer que la evaluación del desempeño docente no proporcionó cambios sustanciales

en la práctica profesional. La ausencia de procesos de formación continua, articulados a los resultados obtenidos en dicha evaluación, impide que los diagnósticos se conviertan en insumos para el perfeccionamiento profesional. Consecuentemente, se cuestiona la coherencia y el sentido de las políticas educativas diseñadas y desplegadas a nivel nacional. La evaluación docente en el nivel básico en México fue ajeno a la práctica profesional, ya que no solo no mejoró la docencia, sino que también afectó la autoestima de los profesores. Fue vista como arbitraria y descalificadora, enfocada en el control, en lugar de la formación y la retroalimentación.

Por otro lado, fue impuesta obligatoriamente bajo amenaza de exclusión, lo que se considera una violación de derechos laborales y humanos. Como señalan García Cedeño et al. (2011), estos elementos ofrecieron a los docentes medios de aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias sociales que les garantizaran obtener los resultados deseables. En síntesis, cada fase del proceso requirió la movilización de recursos y competencias individuales y colectivas para responder a las demandas del Estado.

Por lo anterior, es de vital importancia destacar que los hallazgos no pueden ofrecer una interpretación individual. El proceso de desempeño se encuentra estrechamente constituido por marcos colectivos e institucionales que median la experiencia educativa. Las normativas de la evaluación responsabilizan a cada docente en lo individual y excluyen que los resultados de aprendizaje y las prácticas pedagógicas se encuentran especialmente determinados por la cultura organizacional, las dinámicas colaborativas y las condiciones materiales de las instituciones. En consecuencia, cualquier propuesta para la reconfiguración de la evaluación requiere una expansión de su marco interpretativo para reconocer estas dimensiones contextuales, y así evitar la simplificación

El proceso de desempeño se encuentra estrechamente constituido por marcos colectivos e institucionales que median la experiencia educativa.

del trabajo de enseñanza a un esfuerzo meramente individual.

Al igual que otros estudios (Antonio Pérez, 2017; Arnaut, 2017; Díaz Barriga y Jiménez Vázquez, 2020, Pérez Luna et al., 2023; Sánchez-Anguiano et al., 2024, Mejía Bricaire y Valenti Nigrini, 2024), esta investigación demostró la carencia de un proceso colaborativo que involucrara a todos los actores educativos, fue más bien un ejercicio de control y supervisión impuesto desde las estructuras del Gobierno de turno, lo que limitó su efectividad y su capacidad para generar mejoras reales en el sistema educativo.

Sin duda, este proceso evaluativo planteó diversos desafíos hacia los docentes y los impulsó a buscar sus propias estrategias de preparación para enfrentarse a un proceso desconocido, ambiguo e incierto que diera cuenta de la calidad de su práctica profesional. Si bien esta práctica evaluativa sobre la labor docente se limitó a cumplir con una política educativa centrada en aspectos administrativos de la docencia en el nivel básico, impulsó a los propios docentes al reconocimiento de su propia labor, ya que demostraron la complejidad de la tarea docente, implementaron sus propias estrategias de autoestudio, reflexionaron sobre su propia identidad como profesores y destacaron el sentido real de la evaluación docente.

En este sentido, es necesario enfatizar que el análisis ofrecido se basa en la experiencia

particular de los docentes que presentaron la evaluación, lo que permite un gran aporte fenomenológico, que se ve condicionado si no se consideran las estructuras normativas y las condiciones contextuales en las que se desempeña la práctica docente. Como señala Vergara Fregoso (2016), los significados encontrados no derivan en una tendencia homogénea, y difícilmente puede ser así, por el carácter social que subyace bajo la docencia, porque está presente la biografía de cada sujeto, su contexto y las condiciones institucionales que cada uno experimenta. En correspondencia, diversas investigaciones sobre la efectividad escolar han demostrado que el aprendizaje no es solo producto del trabajo individual del docente, también de acciones colegiadas, de la organización escolar y de los dispositivos pedagógicos que orientan la dinámica educativa. Resulta indispensable integrar lo particular con los resultados agrupados y reconocer especialmente el escenario pedagógico-institucional desde la configuración del desempeño y la forma en que la comunidad docente representa la evaluación.

A partir de la experiencia del colectivo de profesores, se evidenció la urgencia de diseñar mecanismos evaluativos cuyo horizonte sea la producción de alternativas de acompañamiento, que, por un lado, atiendan a las singularidades de cada docente y, por otro, consideren las especificidades del contexto en

el que se desarrolla la práctica educativa. Tal propuesta exige, en primer lugar, una orientación que priorice la formación continua y la retroalimentación sistemática; en segundo lugar, un esfuerzo de indagación y comprensión que comprenda la complejidad de las realidades que enfrentan los educadores en la educación básica.

Los resultados de esta investigación permiten matizar y, en algunos aspectos, tensionar los marcos teóricos que han orientado la discusión sobre la evaluación docente. También estos coinciden con los planteamientos de Darling-Hammond (2001) y de Tobón et al. (2006), quienes advierten el carácter coercitivo y unilateral de los instrumentos aplicados. En el caso analizado, lejos de favorecer la mejora, la evaluación generó malestar y una sensación de incertidumbre profesional. De igual modo, se pone en cuestión la idea de neutralidad técnica que algunos estudios aún atribuyen a la evaluación (García et al., 2004), pues la evidencia muestra que su implementación estuvo marcada por dinámicas de poder, procesos administrativos rígidos y penalizaciones con impacto directo en la estabilidad laboral y en la identidad docente.

Al mismo tiempo, los hallazgos resaltan dimensiones que suelen quedar al margen de los enfoques normativos, particularmente las prácticas colectivas e institucionales que emergen frente a la presión evaluativa. El apoyo entre pares, las acciones sindicales y la construcción de redes informales se configuraron como espacios de resistencia y autoformación. Esta dimensión social, pocas veces reconocida, confirma que la evaluación no se limita a afectar al individuo, también reconfigura comunidades escolares, al inducir estrategias de negociación, supervivencia y resignificación del trabajo docente frente a marcos normativos percibidos como coercitivos.

Respecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las políticas recientes se presentan



como un esfuerzo por distanciarse del modelo punitivo instaurado en la Reforma Educativa de 2013. En el plano discursivo, la revalorización del magisterio y la formación continua aparecen como ejes centrales. Sin embargo, los resultados invitan a problematizar la distancia entre la retórica oficial y las prácticas evaluativas efectivas. Persisten tensiones que ponen en riesgo la viabilidad de un enfoque realmente participativo y contextualizado. Desde esta perspectiva, el reto consiste en avanzar hacia un modelo de evaluación que trascienda la función de control y que se configure como un proceso de acompañamiento pedagógico y construcción colectiva de saberes, en el que la voz del magisterio sea reco-

nocida como un componente indispensable para orientar políticas educativas con mayor legitimidad democrática.

Es urgente la reformulación de los modelos evaluativos del desempeño docente en México, que privilegien la formación continua y la participación de todos los involucrados, así como promuevan prácticas de evaluación desde un enfoque más humano y comprensivo que considere las necesidades y las prácticas reales de los docentes. En resumen, la necesidad de promover una evaluación participativa, comprensiva y orientada hacia la formación continua es una tarea pendiente para lograr incidir en el desarrollo profesional de la docencia.

Financiación

Esta investigación fue financiada con fondos proporcionados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt), ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), que es una institución gubernamental en México que apoya el desarrollo científico y tecnológico del país.

Agradecimientos

Especial agradecimiento a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, casa de estudios en la cual se ha realizado la formación en posgrado, así como a la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Hidalgo, a través de la Subdirección de Educación Básica, donde se ubicaron a los participantes de este estudio.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se contó con el permiso de la institución y con el consentimiento informado de los

participantes de las ocho escuelas, de la zona escolar número 179, bajo un oficio de solicitud, revisado y aprobado por la dirección y oficina de supervisión.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Pérez Luna Luis Alfonso), análisis de datos (Torquemada González Alma Delia), metodología (Torquemada González Alma Delia, Pérez Luna Luis Alfonso) y revisión del manuscrito (Pérez Luna Luis Alfonso). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

En el análisis de datos, únicamente se utilizó el programa ATLAS.ti en su versión 9 para la generación de unidades hermenéuticas que permitieron la construcción de los datos. Cabe destacar que, para fines de este estudio, no se emplearon herramientas de IA.

Referencias

- Abella-Peña, L. y García-Martínez, Á. (2022). Comunidad de desarrollo profesional de profesores en formación inicial para la incorporación didáctica de tecnologías de la información y las comunicaciones: Una experiencia desde la investigación de diseño educativo. *Papeles*, 14(28), e1305. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1305>
- Antonio Pérez, L. (2017). *¿Y después de todo esto! ¿Soy o no un buen maestro? Experiencias de docentes sobre la evaluación del desempeño* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2269.pdf>
- Arnaut, A. (2017). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. del Castillo y G. Valenti Nigrini (coords.), *Reforma educativa: ¿Qué estamos transformando?* (pp. 33-51). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M. y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4641/Investigaci%3%b3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Darling-Hammond, L. (2001). ¿Son realmente necesarias las reformas? En J. M. Escudero Muñoz (coord.), *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos* (pp. 61-67). Ariel.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz Barriga, Á. y Jiménez Vázquez, S. (2020). Evaluación del desempeño docente en educación básica: De la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. En Á. Díaz Barriga (coord.), *La evaluación del desempeño docente: Propuestas y contradicciones* (pp. 101-150). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dos Santos, M. G. M., Alves, F. R. V. y De Sousa, R. T. (2022). Actividad, aprendizaje y formación docente: Un estudio desde la perspectiva de la didáctica profesional. *Papeles*, 14(28), e1300. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1300>
- Espinos Contreras, R. (2014). *Implicaciones en el desempeño profesional docente y el logro académico* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4641/Investigaci%3%b3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fontanilla Lucena, N. (2020). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Revista Educere*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/35666225026.pdf>
- Galaz-Ruiz, A. y Anaya-Torres, E. D. (2023). Repensando la evaluación docente: Chile-México. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203-218. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000100203>
- García Cedeño, F., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Santamaría Lancho, M. (2011). Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una universidad *blended-learning*: El caso de la UNED. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 30-31. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6186>

- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Iglesias Sobero, M.^a de las M. y Loredó Enríquez, J. (2017). *La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: Significado para el docente* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2851.pdf>
- Ley General del Servicio Profesional Docente, 15/05/2019. <https://legislacion.scjn.gob.mx/buscar/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=O2BTsgJ7ydpYoSMwf6C6nuROYaIRPS/czg0HvmTWsdRtAIAMbR29BK+OrfQgFtntDwOueWRTx0uuC5L/jiDbpg==>
- Martínez Chairez, G. I. y Guevara Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.07.gm>
- Mejía Bricaire, J. y Valenti Nigrini, G. (2024). El cambio de política de inserción a la docencia en el marco de dos reformas educativas en México: Una mirada desde el análisis institucional y desarrollo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(81), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8471>
- Miranda, F. (2018). Calidad educativa: Del concepto normativo a una agenda para su medición. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 10, 63-67.
- Pérez Luna, L. A. (2022). Análisis cualitativo de experiencias docentes en el marco del proceso de evaluación al desempeño docente durante el periodo 2017-2018 en el contexto del estado de Hidalgo [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Pérez Luna, L. A., Torquemada González, A. D. y Quintero López, I. (2023). *La evaluación docente en el nivel básico desde una perspectiva colegiada* [ponencia]. Congreso Internacional de Educación Currícu-
- lum. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2023/D019.pdf>
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, F., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teórico involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz-Barriga Arceo (coords.), *La evaluación de la docencia en la Universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). Plaza y Valdés
- Sánchez-Anguiano, H. M., Torre-Díaz, A. D. L. y Cordero-Arroyo, G. (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria: Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 535-560. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/221/420>
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje. Narcea.
- St-Amand, J., Rasmy, A., Nabil, A. y Courdi, C. (2022). Improving the effectiveness of teacher assessment in higher education: A case study of professors' perceptions in Morocco. *Discover Education*, 1(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s44217-022-00021-y>
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Graó.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., García Fraile, J. A. y Carretero Díaz, M. Á. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Alma Mater.
- Valdés Veloz, H. (2000). La evaluación del desempeño del docente: Un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente: Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>

 Natalia Gabriela Naz^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-1651-4885>

 Andrea Beatriz Vallejos²
<https://orcid.org/0000-0002-4744-6806>

 Martín Sebastián Radics³
<https://orcid.org/0009-0004-9755-5578>

 María Soledad Tubio⁴
<https://orcid.org/0009-0003-2640-4329>

¹ Universidad Nacional de Lanús, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Justicia y Derechos Humanos, grupo de investigación "Hacia una Justicia Curricular: la formación de derechos humanos en el sistema de educación superior", Buenos Aires, Argentina; Orcid: 0000-0003-1651-4885; nataliagnaz@gmail.com

² Universidad Nacional de Lanús, Instituto de Justicia y Derechos Humanos, grupo de investigación "Hacia una Justicia Curricular: la formación de derechos humanos en el sistema de educación superior", Buenos Aires, Argentina; Orcid: 0000-0002-4744-6806; vallejos.ab@gmail.com

³ Universidad Nacional de Lanús, Instituto de Justicia y Derechos Humanos, grupo de investigación "Hacia una Justicia Curricular: la formación de derechos humanos en el sistema de educación superior", Buenos Aires, Argentina; Orcid: 0009-0004-9755-5578; martinsradics@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Lanús, Instituto de Justicia y Derechos Humanos, grupo de investigación "Hacia una Justicia Curricular: la formación de derechos humanos en el sistema de educación superior", Buenos Aires, Argentina; Orcid: 0009-0003-2640-4329; mtubio2@abc.gob.ar

Autor de correspondencia:

Natalia Gabriela Naz, Universidad Nacional de Lanús, Instituto de Justicia y Derechos Humanos, grupo de investigación "Hacia una Justicia Curricular: la formación de derechos humanos en el sistema de educación superior", Buenos Aires, Argentina; Orcid: 0000-0003-1651-4885; nataliagnaz@gmail.com, 29 de Septiembre 3901, B1832 Remedios de Escalada, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para citar este artículo:

Naz, N., Vallejos A., Radics, M., & Tubio M. (2025). Los procesos de curricularización de los derechos humanos en universidades argentinas. *Papeles*, 17(34), e2219. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2219>

Los procesos de curricularización de los Derechos Humanos en universidades argentinas

The processes of incorporating human rights into the curriculum at Argentine universities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2219>

Recibido: 31 de julio de 2025

Aprobado: 26 de octubre de 2025

Publicado: 15 de enero de 2026



Resumen

Introducción: este artículo indaga cómo se desarrollan los procesos de curricularización de los derechos humanos en universidades públicas argentinas que integran la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH). **Metodología:** a partir de un enfoque cualitativo y exploratorio, se analizaron programas y resoluciones institucionales, así como se realizaron entrevistas a diez referentes de cinco universidades públicas nacionales. La investigación se estructuró en tres dimensiones: a) trayectorias de los referentes, b) características de los espacios curriculares y c) dinámicas de implementación. **Resultados y discusiones:** los hallazgos muestran que los procesos de curricularización son diversos y dependen, en gran medida, del activismo académico de actores locales, quienes impulsan estos espacios desde trayectorias militantes o compromisos sociales previos. Además, se evidencian distintas modalidades de inclusión de contenidos de derechos humanos (como materias optativas u obligatorias), en general, en carreras sociales, aunque con intentos de ampliar la transversalización hacia otras unidades académicas. Se destacan también las estrategias institucionales más recientes, como el Acuerdo Plenario N.º 1169/22 del Consejo Interuniversitario Nacional. **Conclusiones:** se concluye que, si bien se han logrado avances, persisten desafíos vinculados a resistencias institucionales, prejuicios ideológicos y la dificultad de integrar transversalmente los derechos humanos en disciplinas no tradicionales. Se propone continuar investigando desde la perspectiva del estudiantado.

Palabras clave

Derechos humanos; educación; universidad; currículum

Abstract

Introduction: This article explores how Human Rights are being incorporated into the curricula of Argentine public universities that are members of the Interuniversity Network for Human Rights. **Methodology:** Using a qualitative and exploratory approach, institutional programs and resolutions were analyzed, and interviews were conducted with ten leaders from five national public universities. **Results and discussion:** The research was structured around three dimensions: the leaders' trajectories, the characteristics of the curricular spaces, and the dynamics of implementation. The findings show that the processes of curricularization are diverse and depend, to a large extent, on the academic activism of local actors, who promote these spaces based on their militant backgrounds or previous social commitments. In addition, there are different ways of including human rights content—such as elective or compulsory subjects—generally in social sciences, although there are attempts to extend mainstreaming to other academic units. The most recent institutional strategies, such as Plenary Agreement N.º 1169/22 of

Keywords

Human rights; education; university; curriculum

the National Interuniversity Council, are also highlighted. **Conclusions:** It is concluded that, although progress has been made, challenges remain related to institutional resistance, ideological prejudices, and the difficulty of mainstreaming Human Rights across non-traditional disciplines. Further research from the perspective of students is proposed.

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Hacia una justicia curricular: la formación en derechos humanos en el sistema de educación superior”, de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). En proyectos anteriores, indagamos los procesos de institucionalización en las universidades nacionales argentinas, mientras en este nos preguntamos especialmente sobre los procesos de curricularización de derechos humanos en las universidades que integran la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos¹ (RIDDDH).

La institucionalización de los derechos humanos en el ámbito educativo es un tema que ocupa a la comunidad internacional y nacional. Entendemos por *institucionalización* el conjunto de mecanismos que las instituciones (en este caso, las universidades) ponen en marcha para legitimar y visibilizar ciertas prácticas, asegurar su incorporación a la estructura organizativa y eventualmente asignarles presupuesto. En el caso argentino, la institucionalización de los derechos humanos ha seguido un proceso que, aunque diverso en sus formas, se ha extendido en nuestras universidades en los últimos diez años (Kandel, 2018).

Institucionalizar cuestiones relativas a los derechos humanos en el ámbito universitario

puede presentarse en cuatro espacios o dimensiones, a saber: la docencia, la extensión, la investigación y la gestión (Rodino, 2003, 2013; Salvioli, 2009). Si bien existe “un amplio espectro a tener en cuenta en torno al múltiple papel que los derechos humanos pueden ocupar dentro del ámbito universitario” (Salvioli, 2009, p. 23), en este trabajo, centramos la mirada en los procesos de curricularización, es decir, en la incorporación de contenidos de derechos humanos a planes y programas de estudio.

La incorporación de los derechos humanos en el ámbito universitario argentino es un proceso que comenzó a partir del retorno de la democracia (Cannarozzo, 2021; Consejo Interuniversitario Nacional [CIN], 2022). Si bien en los últimos años se observa un impulso en investigaciones sobre derechos humanos en el ámbito universitario, persiste un déficit significativo de estudios centrados en los procesos de su institucionalización (Cannarozzo, 2021; Fernández, 2019; Salvioli, 2009).

Nuestro objetivo general es explorar la experiencia de curricularización de los derechos humanos, sistematizar y comparar las características de estos procesos en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Los casos seleccionados comparten la característica de

¹ La RIDDDH es una organización interuniversitaria dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional, creada por la Resolución CE N.º 1344/2018 el 7 de agosto de 2018. Actualmente, conformada por 53 instituciones universitarias.

ser espacios curriculares ofertados para varias carreras o facultades (obligatorios u optativos) de estas universidades.

Al respecto, planteamos la hipótesis de que cada proceso, aunque único en sí mismo, se observa promovido por actores locales particularmente comprometidos con los derechos humanos y las luchas sociales, quienes se enfrentan a diversos obstáculos.

Asimismo, en los últimos años, en el Sistema Universitario Argentino, se han desplegado estrategias en pos de promover la incorporación de temas de derechos humanos a los currículos. Por ejemplo, el Acuerdo Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional N.º 1169/22 (Acuerdo Plenario 1169/22) sobre la “Curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas”, en el cual se recomienda:

La necesidad de la inclusión del tratamiento de los derechos humanos en la currícula universitaria en atención a una diversidad de formas de implementarlo, con el respeto de la autonomía y mediante la promoción del fortalecimiento y de la consolidación en las que ya lo desarrollaban.

En este artículo, nos proponemos presentar los hallazgos de la investigación de los casos

trabajados, a partir de los resultados obtenidos del análisis de documentos oficiales y entrevistas a personas referentes de cada universidad, respecto de los procesos de curricularización de los derechos humanos.

1.1 Los procesos de curricularización

De Alba (1995) enuncia el currículo como

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal.



Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (pp. 59-60)

Esta noción que plantea De Alba (1995) puede ser pensada en diversos contextos, niveles y modalidades educativas. Para el caso del nivel superior universitario argentino, es preciso atender a dos cuestiones centrales: a) las funciones que la universidad asume según la Ley de Educación Superior (LES) N.º 24.521/1995 y sus modificatorias, y b) las formas de organización institucional y académica que propone cada proyecto universitario autónomo a fin de cumplimentar estas.

En cuanto a las funciones, el artículo 28 estipula que son las siguientes: a) formación y capacitación; b) desarrollo y promoción de la investigación científica y tecnológica, estudios humanísticos y creaciones artísticas; c) creación y difusión de conocimiento y cultura; d) preservación de la cultura nacional, y e) extensión de acciones y sus servicios a la comunidad. En este artículo, mencionamos las funciones universitarias en su adscripción tradicional, como docencia, investigación y extensión (Acuerdo Plenario 1169/22), en que ubicamos las tareas de formación y capacitación a la primera, de investigación científica y tecnológica a la segunda y de extensión de acciones y servicios a la comunidad a la tercera, respectivamente.

A su vez, dichas funciones, en cada proyecto universitario, toman diversas configuraciones organizativas, institucionales y académicas. Esto es así, ya que las universidades nacionales cuentan con autonomía académica e institucional, que implica, entre varias cuestiones, la potestad de desarrollar planes y programas de estudios (LES, art. 29).

Por ello, cuando planteamos explorar las experiencias de curricularización de los derechos humanos en los diferentes proyectos políticos educativos, consideramos las cuestiones que plantea De Alba (1995). Por un lado, las estructuras formales (instancias de

objetivación o concreción curricular) y los procesos prácticos derivados de estas. En otras palabras, los documentos oficiales que estructuran una propuesta (como los planes de estudio y las resoluciones de organismos de cogobierno) y el devenir o los efectos prácticos que esta materialización promueve. Por otro lado, toda propuesta curricular debe ser pensada como una síntesis de elementos culturales, políticos e históricos, motorizados por diversos grupos y sectores, tanto internos como externos. Como plantea la autora, estos grupos, sectores o actores pueden analizarse desde su posición de dominación o hegemonía, o desde su rol de oposición o resistencia. Sin duda, esto no es lineal ni mecánico, sino profundamente histórico y dinámico en las instituciones universitarias.

1.2 La curricularización en derechos humanos

Ahora bien, hemos definido, en general, la curricularización y sus aristas en el ámbito universitario. En este momento, nos proponemos acercar algunas cuestiones teóricas básicas respecto de la curricularización de los derechos humanos en ese espacio. Según Figueroa y Ramírez (2024), este proceso se refiere a una incorporación intencional y sistemática de diversas formas de educación en y desde los derechos humanos en los trayectos formativos universitarios. Las autoras destacan que tales procesos tienen como propósito una formación crítica, comprometida y socialmente sensible.

Para profundizar en la curricularización de los derechos humanos, es necesario ofrecer una conceptualización sobre la educación en derechos humanos (EDH), aunque su identidad sea un constructo abierto (Magendzo, 2008; Sacavino, 2012).

Arribar a una definición conceptual sobre EDH es una tarea difícil (Magendzo, 2008), ya que puede comprender diversas experiencias

pedagógicas, que comparten objetivos, propósitos y contenidos, pero que se denominan de diferentes formas, por ejemplo “educación cívica” o “educación moral o en valores” (Rodino, 2003). Lo cierto es que, en este abanico de posibilidades, autores como Tibbitts (2002) sostienen que son los contenidos delineados por los instrumentos del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) los que distinguen la EDH de otras áreas. En este sentido, Rodino (2014) entiende estos contenidos como un reconocimiento legal, e insta a pensar la EDH como una estrategia mediadora entre estos y su aplicación cotidiana. Además, señala que la EDH también puede ser pensada como parte del contenido general de la educación, o bien porque los derechos humanos sean un rasgo de aceptabilidad de la educación, o bien un criterio de calidad de esta.

En el marco de la comunidad internacional, la EDH aporta a la calidad educativa en cuanto promueve, desde un enfoque global, una educación en, mediante y para los derechos humanos. A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, la conexión entre derechos humanos y educación ha sido promovida y fortalecida por la comunidad internacional y por acciones específicas llevadas a cabo por los Estados. En su artículo 26, reconoce el derecho a la educación y explicita su finalidad: “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Como señala Bolívar (2009), se trata del único derecho al que se le especifica un propósito.

Para ello, la difusión de los principales tratados de derechos humanos, junto con la promoción de las actividades de las Naciones Unidas para la paz y la cooperación internacional, han buscado incidir en los currículos

La Declaración sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos es reconocida por autores del campo como hito relevante, al introducir una nueva dimensión: la necesidad de educar por medio de los derechos humanos.

de la educación formal e informal. En ese marco, se han elaborado una serie de declaraciones, tratados y recomendaciones sobre EDH. Entre ellas, destacamos la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, en la que se reafirmó el deber de los Estados de orientar la educación hacia el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, destacando la importancia de incorporarlos a los programas educativos. Asimismo, la Declaración sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos es reconocida por autores del campo como hito relevante, al introducir una nueva dimensión: la necesidad de educar por medio de los derechos humanos. Esto implica aprender y enseñar en un entorno institucional que garantice su respeto irrestricto (Rodino, 2022).

Por su parte, Fernández (2019) señala que, si bien desde la comunidad internacional se ha trabajado en torno a la educación en derechos humanos, desde hace unas décadas la alusión a temas de derechos humanos en las universidades nacionales es un suceso reciente. Autores como Salvioli (2009) consideran que resulta más sencillo establecer planes pedagógicos de derechos humanos en la educación primaria y media que en los niveles

superiores universitarios. Esto se debe, entre otras razones, a que las instituciones universitarias gozan de autonomía y, en ese marco, es la propia comunidad académica la que define sus proyectos pedagógicos e institucionales. No obstante, esta autonomía no es absoluta en lo que respecta a los derechos humanos, dado que el Estado ha asumido compromisos concretos en esta materia. Indagar los procesos de curricularización atendiendo a dicha autonomía, nos permite comprender cómo se despliegan en cada institución, en consideración a los contextos sociales e históricos, así como la particularidad de cada experiencia y de los actores que han formado y forman parte de ella. Asimismo, esta investigación nos permite identificar similitudes y diferencias en su tratamiento.

Finalmente, autores como Salvioli (2009), Longo (2023) y Cannarozzo (2023) han reflexionado sobre la incorporación de los contenidos de derechos humanos en la formación universitaria y destacado que esta tiene no solo una implicancia teórica y ética, sino también técnico-instrumental en el ejercicio cotidiano de las profesiones, tanto en el ámbito público como en el privado. Ello se debe a que dicho ejercicio debe desarrollarse conforme a los principios fundamentales de los derechos humanos, como la universalidad, la igualdad y la no discriminación, lo que implica reconfigurar la identidad profesional a partir de los valores propios de la democracia, la dignidad humana y los derechos humanos.

1.3 Estado actual

Sobre la cuestión de la incorporación de los derechos humanos al plano curricular en las universidades latinoamericanas, autores como Salvioli (2009) y Rodino (2003) coinciden en que las cuestiones de derechos humanos inicialmente se restringieron a abordajes jurídicos y generaron una apropiación de este tema por parte de entidades

jurídicas desde lugares “poco democráticos y no inclusivos” (Salvioli, 2009, p. 267).

Rodino (2003), por su parte, expone que existe un gran desafío en la incorporación de los derechos humanos a todas las funciones universitarias y a todos los campos disciplinares.

En relación con la incorporación curricular, desde los estudios iniciales (Klainer, 1999; Rodino, 2003, Salvioli, 2009) hasta más recientes (Cannarozzo, 2021; Naz, 2024), se ha observado que la incorporación de contenidos de derechos humanos a los currículos pertenecientes a las áreas no jurídico-sociales es problemática. En este sentido, existió una tendencia de curricularización en campos de las ciencias sociales, políticas, jurídicas y humanas, en que los derechos humanos han penetrado más “fácilmente”. Si bien esto no significa que en carreras como Derecho, Ciencias Políticas o Relaciones Internacionales, por citar algunos ejemplos, los derechos humanos se hayan incluido transversal y obligatoriamente en toda la malla curricular, las indagaciones muestran que los derechos humanos parecen tener más “pertinencia conceptual” en estas (Rodino, 2003). Sin embargo, se han estudiado casos de curricularización de los derechos humanos en campos como las ciencias agrarias, que han resultado “paradigmáticos” en cuanto muestran una incorporación exitosa de dichos contenidos en la formación profesional, como el caso de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Cannarozzo, 2021).

En cuanto a las formas en las que ha adoptado este proceso, autores como Blejman et al. (2017) y Figueroa y Ramírez (2024) señalan que se ha desarrollado de forma desarticulada y aislada. Es decir, la curricularización de los derechos humanos se ha dado de forma heterogénea en cada universidad, sin embargo, ha logrado sostenerse a lo largo del tiempo (Kandel, 2018). Cátedras libres,

seminarios, cursos, observatorios, institutos, secretarías e, incluso, querellas han sido los principales dispositivos de EDH desplegados por las universidades. En un estudio sobre los tipos de dispositivos de EDH implementados por las universidades, Kandel (2018) concluyó que esta es una de las formas más visibles de la institucionalización de los derechos humanos en las universidades públicas argentinas, dado que la enseñanza representa la actividad más numerosa en comparación con la investigación, la extensión y la gestión. De los 170 dispositivos de derechos humanos relevados, la mitad corresponde a tareas de docencia. A su vez, en el campo de la docencia, la mayoría de las experiencias se concentran en las carreras de grado, en las que el 72 % corresponde a cursos optativos y cátedras libres o abiertas, mientras el 28 % restante son asignaturas obligatorias insertas en planes de estudios. En un trabajo más reciente, Figueroa y Ramírez (2024) analizan encuestas no publicadas de la RIDDDH (2020) sobre trayectos o cursos iniciales y el abordaje de los derechos humanos. En estos, encontraron que, en la mayoría de las instituciones universitarias, tales espacios son preuniversitarios, es decir, no forman parte del diseño curricular de la carrera. Por el

contrario, en las 12 instituciones universitarias que sí cuentan con espacios iniciales curriculares, al menos, una de sus unidades académicas aborda contenidos de derechos humanos. En porcentajes, concluyen que el 78 % de estas unidades académicas incorpora contenidos de derechos humanos, mientras el 22 % restante no lo hace.

Por otro lado, la creación de espacios de enseñanza de derechos humanos tiene la característica de ser impulsados por personas comprometidas con el tema (Blejman et al., 2017; Fernández, 2016, 2019; Klainer, 1999; Penhos et al., 2016). Según algunos estudios, las formas en las que se despliegan estos dispositivos están caracterizadas por una “voluntad militante” (Penhos et al., 2016) de los actores locales por institucionalizar los derechos humanos. Incluso, las primeras cátedras de derechos humanos en nuestro país fueron llevadas a cabo por docentes provenientes del movimiento de derechos humanos local. Por otro lado, también han observado que, en algunas universidades nacionales,² prevalece una desarticulación que “favorece la proliferación de acciones aisladas, pasivas, o meramente discursivas” (Penhos et al., 2016, p. 41).

2. Metodología

La metodología empleada es de corte cualitativo con un alcance exploratorio (Hernández Sampieri et al., 2014). La elección de la perspectiva cualitativa para explorar y conocer los procesos de curricularización se debe al potencial de este enfoque para dar cuenta de la profundidad de los sentidos y las perspectivas de las personas involucradas: cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos que, a su vez, contribuyen a la definición de estos y a los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones (Vasilachis de Gialdino, 2019).

Para conocer sobre el proceso de curricularización, se delinearon tres dimensiones de análisis, a saber: a) la trayectoria educacional y personal de las y los referentes, b) las cualidades y características de los programas de estudio, y c) el proceso de curricularización de las diferentes propuestas formativas.

² Las universidades indagadas por las autoras y los autores fueron la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

Para el análisis de los datos, se elaboró una matriz deductiva (Duarte Quapper, 2022) compuesta por las dimensiones mencionadas, entre las cuales se indagaron la formación académica y la participación social o política (a la cual denominamos “activismo”) para la dimensión “trayectoria personal”. Para la dimensión “proceso de curricularización”, se indagan sus espacios, incorporación, objetivos y fundamentos, así como su inicio e incorporación a los currículos universitarios. Para el análisis de los programas, se identificaron sus objetivos, modalidades y alcance.

2.1 Participantes e instrumento

La muestra estuvo conformada por personas referentes (docentes y no docentes) de universidades analizadas y vinculadas directamente con las asignaturas de derechos humanos (algunas de ellas integrantes de la RIDDHH). El criterio de selección fue intencional y por oportunidad (Hernández Sampieri et al., 2014). Se realizaron un total de siete entrevistas de las cuales participaron diez referentes.³ Respecto de los documentos, se analizaron cinco programas y cinco resoluciones (emanadas de órganos de cogobierno) en los que se plasmaron la creación de los espacios curriculares.

2.2 Procedimiento

La investigación estuvo diseñada en dos momentos. En un primer momento, se exploraron diferentes sitios web universitarios para conocer las asignaturas de derechos humanos, y en diálogo con integrantes de la RIDDHH, se obtuvieron datos iniciales sobre las diferentes experiencias, propuestas curriculares y referentes de EDH en universidades

integrantes. A partir de ese análisis general y sistematizado de la información, se seleccionó una muestra de cinco universidades en las que se encuentran las siguientes asignaturas: Práctica Socioeducativa en Derechos Humanos sobre el Juicio por Delitos de Lesa Humanidad de la Región Centro de la Provincia de Buenos Aires de UNICEN, la cual tiene su asiento principal en la ciudad de Tandil, y otras sedes en Quequén, Olavarría y Azul, todas ellas en la Provincia de Buenos Aires. Luego tomamos la materia Derechos Humanos, Sociedad y Práctica Profesional de la UNQ y el Seminario de Justicia y Derechos Humanos de UNLa, ambas ubicadas en el conurbano de la provincia de Buenos Aires. También fueron analizadas las asignaturas Prácticas Sociocomunitarias y los Derechos Humanos de UNSL, ubicada en la provincia de San Luis, y el Seminario de Derechos Humanos de UNSE, con asiento en la provincia de Santiago del Estero, en el noroeste argentino.

En un segundo momento, se realizaron las entrevistas a las personas referentes que llevan adelante estos espacios. Para su estudio, se aplicó un análisis de contenido discursivo y sus elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos desde un enfoque comprensivo (Duarte Quapper, 2022; Ynoub, 2014). Este enfoque también se utilizó para los documentos oficiales que ponen de manifiesto la expresividad humana (Duarte Quapper, 2022).



³ Las entrevistas fueron realizadas durante mayo y julio de 2024. Del total, cuatro fueron desarrolladas de manera presencial y tres de manera virtual.

3. Resultados y discusión

A modo de ordenar las referencias de las y los entrevistados, se identifican y ordenan de la siguiente manera: persona entrevistada de UNLa 1, 2 y 3 (PE 1, 2 y 3), personas entrevistadas de UNQ (PE 4), persona entrevistada de UNSL (PE 5), persona entrevistada de UNSE (PE 6 y 7), persona entrevistada de UNICEN (PE 8, 9 y 10).

3.1 La trayectoria educativa y personal de las personas referentes

Al indagar la trayectoria educativa de las personas referentes, observamos que se inscriben en el área de las ciencias sociales, en formaciones como Derecho, Filosofía, Sociología, Ciencia Política, Educación e Historia. En algunos casos, cuentan con estudios de posgrado (maestrías, especializaciones y diplomaturas) especializadas en derechos humanos.

Cabe señalar que la formación en el ámbito de las ciencias sociales de quienes se vinculan a EDH es algo que se observa en otras investigaciones y, asimismo, la formación en derechos humanos en el campo de las carreras del Derecho o de la Ciencia Política es lo más tradicional en torno a la oferta de cursos (Fernández, 2019).

Sin embargo, también es necesario señalar que la formación específica en derechos humanos de las personas referentes presenta diferentes recorridos, marcados también por la temporalidad del surgimiento de la oferta de posgrados. A modo de ejemplo, una de las entrevistadas (PE 1) realizó Maestría en Relaciones Internacionales, que, según refiere, posibilitó en la década de 1990 cursar contenidos de derecho internacional de los derechos humanos, ya que aún no había posgrados específicos, mientras las personas entrevistadas con formaciones más recientes sí lo muestran.

Observamos que la formación en derechos humanos se produce también en acciones que se despliegan desde las diversas funciones de la universidad: la investigación, la extensión y la gestión. En una de las entrevistas (UNQ), se señala que, en paralelo a su formación, se incorpora a una investigación y a prácticas de extensión universitaria que se vinculan a los derechos humanos. Otra persona entrevistada (PE 3) comparte que, como parte del proceso de formación en derechos humanos, además de realizar una especialización, se incorporó a proyectos de investigación vinculados a esta perspectiva. Una de las personas referentes de UNICEN también refiere haber participado en grupos de investigación trabajando sobre derechos humanos.

Asimismo, se destaca que la formación en derechos humanos no se desarrolló exclusivamente en el ámbito formal, esta formación aparece en articulación con la experiencia vinculada a la defensa de los derechos humanos, que, en algunos casos, se nombra activismo o militancia. En ese sentido, una de las personas entrevistadas señala: “No tengo ningún título en derechos humanos” (PE 2). Sin embargo, sus aprendizajes estuvieron vinculados a la militancia en principio y luego a partir de espacios de formación que coordinó, en los que se incorporaron temas de derechos humanos.

En esa misma línea, otra persona expresa que se acercó a espacios vinculados a la formación en derechos humanos desde su formación de grado, porque “ya tenía inclinaciones” (PE 1). Comenta que vivió el juicio a las juntas² y particularmente fue “una militante luchadora”

² El juicio a las juntas fue un proceso judicial histórico en Argentina, desarrollado en 1985, en el que se juzgó a los miembros de las juntas militares de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) por violaciones a los derechos humanos. Fueron condenados cinco integrantes de las Fuerzas Armadas y otros cuatro absueltos.

en contra de la Ley de Punto Final;³ generacionalmente, le “llamaban esos temas”.

Otra entrevistada (PE 5) comparte que su formación en derechos humanos no estuvo centrada en el ámbito formal sino vinculada a su experiencia militante, ya que, si bien su formación transcurre en la misma institución en la que se desempeña profesionalmente y transita su desarrollo profesional, mencionó que “durante muchos años la militancia social y política, digamos, no tenía nada que ver con, al menos no estaba institucionalizada en la universidad”. Finalmente, en otra entrevista, la persona comenta que, en la década de 1980, comienza un ciclo de formación y en paralelo un trabajo de militancia en barrios populares (PE 7).

A partir de lo señalado hasta aquí, y en consideración a las trayectorias de formación y personales de las personas entrevistadas, podemos mencionar que todas y todos se reconocen como promotores de derechos humanos. Ante la pregunta realizada en la entrevista sobre si participan o participaron de espacios de promoción o defensa de los derechos humanos, todos responden que sí.

Algunas hacen referencia a sus participaciones en las categorías de militancia o activismo, dentro o fuera de la universidad. Los espacios en los cuales se despliegan estas prácticas de compromiso con los territorios y las causas sociales y locales son múltiples, desde acciones de militancia o activismo en barrios populares, espacios de educación popular, situación campesina, ONG, entre otras. Se observan las acciones de articulación con los territorios donde las universidades se inscriben, pero, asimismo, siendo la

universidad un territorio en sí mismo. En ese sentido, la mayoría de las personas entrevistadas reconocen que dar clases en derechos humanos es una forma de promoción de los derechos humanos.

3.2 Las cualidades y características de los programas de estudio

Como se señaló, se analizaron los programas de materias de derechos humanos de cinco universidades nacionales y se observó su alcance y modalidad.

En el caso de la UNQ, la persona entrevistada comenta que aproximadamente desde 2006 existe la asignatura Derechos Humanos como formación optativa para las carreras del Departamento de Ciencias Sociales y el Departamento de Economía y Administración. Asimismo, desde 2015, se oferta “prácticamente” para ambos departamentos. Posteriormente, en 2023, se crea la materia Derechos Humanos, Sociedad y Práctica Profesional aprobada por la Resolución del Consejo Superior N.º 561/23. En dicha resolución, se alude al Acuerdo Plenario 1169/22 que establece con carácter electivo u orientado dicha asignatura para todas las carreras de pregrado y grado de la mencionada universidad. Es de carácter cuatrimestral y con una carga horaria total de 90 horas. Asimismo, se establece que los consejos departamentales y de escuela serán los que establecerán, para cada carrera y plan de estudios, el ciclo, el núcleo y el área en que la materia será incorporada.

Para el caso del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la UNLa, se aprobó por resolución del Consejo Superior N.º 231/13 en la que se estableció como requisito adicional para la obtención de los títulos en los planes de estudio de las carreras de pregrado y grado que, a la fecha de su aprobación, no incluyeran en sus currículos obligatorios esta

El juicio permitió demostrar que el terrorismo de Estado fue un plan sistemático.

³ La Ley de Punto Final, promulgada el 24 de diciembre de 1986, establecía la extinción de la acción penal contra personas imputadas por delitos cometidos durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

materia. Este requisito se vuelve obligatorio para los ingresantes a partir de 2014, con una carga horaria de 64 horas. A principios de 2015, todas las carreras de pregrado y grado de la UNLa aprobaron, a través del Consejo Superior, los nuevos planes de estudio, con la incorporación en los diseños curriculares del Seminario de Justicia y Derechos Humanos (UNLa, 2024).

Por su parte, la Práctica Socioeducativa en Derechos Humanos sobre el Juicio por Delitos de Lesa Humanidad de la Región Centro de la Provincia de Buenos Aires de la UNICEN desarrolla “una propuesta de formación transversal a la totalidad de las unidades académicas, respetando los procesos, propuestas y singularidades de cada una” (UNICEN, 2022-2023, p. 1). En particular, esta posee dos momentos: la formación áulica y la parte práctica. Durante 2022 y 2023, hubo dos experiencias con programas diferentes, que variaron en la cantidad de temas y redujeron de manera significativa la carga horaria de la formación áulica, pasando de 16 a 7 horas entre 2022 y 2023, según los programas de estudio.

Por su parte, las Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias en Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL fueron aprobadas por la Ordenanza del Consejo Directivo de la Facultad N.º 04-7/2024. En esta, se aprobó la “Curricularización de las Prácticas Sociocomunitarias y los Derechos Humanos como parte de procesos articulados en distintos tramos formativos de las carreras de pregrado y grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis” (art. 1). Esta ordenanza menciona dos documentos del CIN: por un lado, el Acuerdo Plenario N.º 1169/2022 y, por otro, el Acuerdo Plenario N.º 811/2012, en la que se aprobó el documento “REXUNI. Plan Estratégico 2012-2015”, elaborado por la Red de Extensión Universitaria, en el que se explicitan los lineamientos para la curricularización de la extensión universitaria.

En el artículo 2 de dicha resolución, se encomienda a la Secretaría Académica, en articulación con el Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias, las comisiones de carreras y los referentes de comisiones de trabajo en derechos humanos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, la implementación de la curricularización tanto en los planes vigentes de las carreras de pregrado y grado como en la creación o modificación. Asimismo, en el artículo 3, se establece como requisito curricular para los estudiantes durante su trayecto formativo en las carreras de grado y pregrado de la Facultad. Finalmente, se propone la distribución de los contenidos en cuatro tramos: trayecto de ingreso, tramos iniciales, tramos finales y tramos transversales.

Por su parte, el Seminario de Derechos Humanos de la UNSE se promueve desde la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud desde hace quince años.⁴ Si bien las personas entrevistadas dan cuenta de esta continuidad en su dictado como materia optativa de dicha facultad, refieren resoluciones de otras facultades que aprobaron la materia como electiva, por ejemplo, por medio de la Resolución 248/23 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas, en que la aprueba como asignatura electiva. Dicha resolución considera el Acuerdo Plenario N.º 1169/22.

Cabe señalar que, en 2022, el Consejo Superior de la UNSE, mediante la Resolución N.º 327, deriva el documento del Acuerdo Plenario N.º 1169/22 a las facultades y las escuelas de la universidad para su conocimiento, deliberación y se “definan las acciones que se consideren convenientes para la curricularización de los derechos humanos conforme a la disponibilidad de recursos económicos y recursos humanos formados, procurando no

⁴ Quince años según refieren los entrevistados en 2023.

incrementar la carga horaria obligatoria de los planes de estudios de las carreras de grado y pregrado” (art. 1).

En síntesis, en cuanto a las resoluciones y los programas observamos que, en algunos casos, se trata de asignaturas obligatorias y en otros de asignaturas electivas u optativas. En ciertas ocasiones, estos espacios curriculares funcionan para el conjunto de la universidad y en otros están destinados a estudiantes de ciertas carreras, facultades o departamentos (en general, Derecho y Ciencias Sociales). En todos los casos analizados, los contenidos de derechos humanos tienden a transversalizarse a todas las disciplinas que se estudian en las universidades, aunque su alcance y modalidad se presente de forma diferenciada.

3.3 Los procesos de curricularización

A continuación, describimos, en general, los principales hechos, actores y contextos que motorizaron y configuraron los espacios curriculares en derechos humanos de cada una de las universidades estudiadas. En lo que sigue, describiremos este proceso y en el anexo presentamos un cuadro que organiza la información de manera tal que se facilite una visualización clara y sintética de los diferentes aspectos considerados *a priori*.

En la UNICEN, comienza la curricularización de los derechos humanos, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, a partir del Programa en Derechos Humanos de la Secretaría de Extensión en 2012, como consecuencia del inicio de los juicios de lesa humanidad⁵ que involucraron víctimas de Tandil y otras localidades aledañas. En la entrevista, comentan que Tandil no tiene

dependencias gubernamentales de derechos humanos (ni municipal ni provincial) como tampoco tribunales federales, ya que dependen del Departamento Judicial de Azul, que tiene sede en Mar del Plata. Dicho programa abre un periodo creciente de proliferación y articulación de acciones entre la universidad, equipos de profesionales, asociaciones civiles y organizaciones políticas y sociales del territorio, que promovieron el acompañamiento a víctimas, la señalización de centros clandestinos y “todo el abanico de cuestiones vinculadas al terrorismo de Estado y a la reparación histórica de derechos humanos” (PE 8). Además, nos comentan que lograron que el juicio pueda ser transmitido en Tandil, cuestión que no habían logrado previamente. Esto, según las personas entrevistadas, fue un hecho sumamente significativo, desde el cual se preguntaban:

¿Cómo ponemos en valor todo esto y hacemos que las jóvenes generaciones de nuestra ciudad se sientan interpeladas como muchos de nosotros nos sentimos interpelados con el juicio del 2012? Y así fue que empezamos a pensar en simultáneo con la curricularización de las prácticas educativas en el marco del Consejo Superior de cada una de las unidades académicas y entendimos que por ahí la práctica socioeducativa era una herramienta pedagógica que nos servía a nosotros para incluir en las trayectorias educativas de la formación de grado con una experiencia que tenía una parte teórica en una parte práctica, aplicada al juicio, pensando el juicio como un territorio. (PE 8)

La misma entrevistada plantea que en 2015 se solicita al Consejo Superior el Área de Derechos Humanos⁶ dependiente del Rectorado, con el objetivo de que abarque, además de

⁵ Estos juicios forman parte de un proceso de juzgamiento por los delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívica, militar y eclesiástica en la Argentina (1976-1983).

⁶ Esta es parte del equipo docente de las Prácticas, según los Programas de Estudio (UNICEN, 2022-2023).

la extensión, las funciones de investigación y docencia.

Las personas entrevistadas (PE 8 y 9) destacan tres antecedentes centrales para lograr la creación de las Prácticas Socioeducativas en Derechos Humanos (2022). En primer lugar, el debate y la creación de la RIDDHH en 2018, de importante respaldo para las discusiones internas de la UNICEN. En segundo lugar, se crea el Reglamento General de Prácticas Socioeducativas (Resolución de Consejo Superior UNICEN, N.º 7381/2018) para toda la universidad. Por último, debido a las características regionales de la UNICEN, coincidieron en que el juicio en cuestión abarcaba todas las sedes (Tandil, Olavarría y Azul), con excepción de Quequén, lo cual era una posibilidad muy grande de transversalizar lo que estaba sucediendo y que se comprenda su importancia regional.

Por último, nos comentan que las Prácticas Socioeducativas en Derechos Humanos fueron de las primeras en implementarse luego de la resolución, y que el equipo de tres personas fue acercándose a las diferentes facultades para ofrecer el espacio curricular, teniendo resultados diferentes debido al interés y la relación con las disciplinas que involucra cada facultad. Un informe interno de 2023 que nos compartieron grafica el porcentaje de estudiantes por facultad para la primera experiencia de la Práctica, el cual arrojó los siguientes datos: el 41 % fueron estudiantes de Ciencias Humanas, el 35,2 % de Derecho, el 13,9 % de Ciencias Sociales, el 4,9 % de Arte, el 3,3 % de la Unidad de Enseñanza Universitaria de Quequén, y el 0,8 %, en cada caso, para Ciencias de la Salud y Ciencias Exactas.

En el caso de la UNLa, las personas entrevistadas refirieron que existían asignaturas que abordaban temas de derechos humanos, pero estas se encontraban localizadas en las carreras de Seguridad Ciudadana, Ciencia Política y Educación, y eran específicas para

sus estudiantes. Respecto de la creación del Seminario de Justicia y Derechos Humanos específicamente, una de las personas entrevistadas refiere que la universidad fue pionera. Existía el Centro de Derechos Humanos al que la rectora encomendó la creación de un seminario que tenía que atravesar todas las carreras. En esa construcción, las personas entrevistadas que intervinieron en este proceso señalan que hubo mucha participación de áreas de la universidad, de docentes que ya daban materias en las carreras señaladas, de docentes especializados, y, en general, describen el proceso como ameno y de construcción colectiva.

En UNLa, había una rectora mujer que, según refiere una de las personas entrevistadas, “era la excepcionalidad, porque mujeres no había, una mujer que había sido víctima de la dictadura, se había tenido que exiliar y estaba muy comprometida con los derechos humanos y en su vida política y personal” (PE 1). Otra de las entrevistadas refiere que se trató de un proceso distinto de otros, ya que se dio de arriba abajo, en que la formación en derechos humanos aparecía como “indispensable para los profesionales que se me van a graduar de la Universidad Nacional de Lanús como una



Las prácticas sociocomunitarias plantean que los y las estudiantes participen de ellas no solo al final de su formación, sino a lo largo de todo el programa de estudios, e incorporen, asimismo, espacios curriculares específicos dedicados a la formación teórica en derechos humanos y en prácticas sociocomunitarias.

universidad del conurbano comprometida con las problemáticas sociales de su alrededor” (PE 3).

En el caso de la UNSL, en 2023, se presentó un proyecto que propone la curricularización de los derechos humanos en todas las carreras de pregrado y grado de la Facultad de Ciencias Humanas, a través del Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias en Derechos Humanos. Este proceso de curricularización en derechos humanos permitió integrar en un único proceso la formación en derechos humanos con las prácticas sociocomunitarias, sin tratarlas como aspectos separados.

Previamente, en 2016, el Consejo Directivo formalizó el Centro, resultado de un esfuerzo sostenido en el tiempo, que reflejó la necesidad de estructurar y coordinar las actividades que se realizaban en territorio, con un fuerte enfoque en las comunidades vulnerables, además de la organización y coordinación con otras iniciativas en la comunidad.

El Centro surgió como un espacio articulador que integra diversos proyectos de extensión que anteriormente funcionaban de manera dispersa, incluso aquellos que no contaban formalmente con un proyecto de extensión, pero que llevaban a cabo un trabajo significativo en la comunidad. A lo largo de los años, se discutió y definió cómo el Centro debía operar, cuáles serían sus objetivos y de qué manera articular las actividades pedagógicas y sociocomunitarias con la formación académica.

Las prácticas sociocomunitarias plantean que los y las estudiantes participen de ellas no solo al final de su formación, sino a lo largo de todo el programa de estudios, e incorporen, asimismo, espacios curriculares específicos dedicados a la formación teórica en derechos humanos y en prácticas sociocomunitarias. La persona entrevistada señala que, para llevar a cabo esta integración, se encuentra en desarrollo “un trabajo minucioso con las comisiones de carrera y docentes, [...] no como una imposición [...] estamos haciendo un trabajo muy minucioso, muy cuidado, acerca de ir paso a paso en el proceso de curricularización” (PE 5).

En el caso de la UNQ, la persona entrevistada refiere que, desde 2006 aproximadamente, se crea la asignatura Derechos Humanos en esta universidad para estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales. En su relato, señala que la incorporación de contenidos de derechos humanos al Departamento de Economía y Administración se enmarca en una solicitud de 2016 de un consejero estudiantil⁷ de dicho departamento.

Posteriormente, luego del Acuerdo Plenario N.º 1169/22, se introduce en 2023 el curso Derechos Humanos, Sociedad y Prácticas Profesionales. Esta asignatura es transversal y

⁷ La universidades argentinas deliberan sobre sus asuntos mediante órganos de cogobierno, en los cuales están presentes cuatro claustros: docentes, no docentes, estudiantes y graduados. En el caso estudiado, se refiere al Consejo Departamental.

optativa para todas las carreras de la universidad. Según referencia el entrevistado, es “la estrellita”, porque representa un hito en el proceso de curricularización de la UNQ. En su relato, manifiesta que, si bien le sorprendió en general la poca resistencia a la incorporación de esa asignatura a la UNQ, la curricularización de los contenidos de derechos humanos transversalmente a todas las carreras es producto de acciones que requirieron un esfuerzo por “empujar” e “instalar” desde la RIDDHH.

En la UNQ, sostiene el entrevistado, existe una identificación institucional con los derechos humanos. Incluso, observa una “absoluta concientización” con el tema. Reconoce en el proceso un involucramiento de varios actores institucionales y una forma de curricularización del tipo participativo. Al respecto, ilustra este tratamiento al comentar que, en el Consejo Directivo, en el momento de discusión sobre esta asignatura, las “compañeras militantes” reclamaron la perspectiva de género, la cual fue considerada sin resistencias. Además, reconoce una apuesta institucional, ya que desde la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación hay un compromiso en la curricularización de los derechos humanos. Respecto de su reciente implementación, el entrevistado señala que predominan los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales, aunque enfatiza que estos espacios son heterogéneos.

Finalmente, es necesario destacar que la curricularización en derechos humanos se enmarca en las acciones llevadas a cabo por el Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (CeDHEM), que fue fundado en 1999 para ser un espacio de referencia académica y social, y contribuir al desarrollo de la formación ciudadana. A través de diferentes equipos de trabajo, articula e impulsa proyectos de investigación, extensión y docencia que tienen como eje temático los derechos humanos.

En el caso de la UNSE, el primer espacio curricular vinculado a los derechos humanos surge en 2003 como una cátedra libre en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS). Uno de los entrevistados la describe como un “fueguito motor” en el proceso de curricularización, emergente de un contexto político convulsionado. En ese contexto, la cátedra fue impulsada por un grupo diverso, integrado, principalmente, por docentes, no docentes y expresos políticos.⁸ Además de su propuesta formativa, la cátedra emitía pronunciamientos políticos y era entendida inicialmente como un espacio que combinaba docencia y extensión. A los pocos años, comenzó a ofrecer el Seminario de Derechos Humanos, el cual, si bien tiene sede en la FHCSyS, desde la creación del Área de Derechos Humanos (2019) y el Acuerdo Plenario N.º 1169/22 comenzó a expandirse hacia otras facultades.

Una de las personas entrevistadas caracteriza este proceso como un camino en construcción, que implica abrir espacios para el diálogo y superar cierta endogamia inicial:

También es un trabajo que venimos haciendo, que creo que sucede también en cualquier proceso [...] en donde hay cierta endogamia, es decir: “solamente nosotros somos los que sabemos, los que conocemos, los que venimos formados, los que ya tenemos un interés, ya tenemos una militancia”. Y en realidad creo que el gran desafío que nos hemos propuesto [...] es acercar a quienes también, desde otro lugar, trayectos y miradas se van a acercar y se van a sumar. (PE 6)

En ese recorrido, las personas entrevistadas identifican resistencias y prejuicios en algunas unidades académicas, lo que los lleva a considerar que curricularizar implica

⁸ Alude a expresos políticos y a personas detenidas/desaparecidas en la última dictadura cívico-militar argentina.

también acercar perspectivas y construir consensos. En este sentido, sostienen que es un trabajo que requiere derribar estigmas, como la idea de que la EDH equivale a un adoctrinamiento. Además, destacaron que la incorporación de contenidos en el plan de estudios no implica el cierre del proceso, sino la apertura de nuevas tareas, por ejemplo, vincularse activamente con el estudiantado. Dado que el seminario es optativo u electivo, también enfrenta el desafío de convocar a quienes deseen participar. En este sentido, uno de los entrevistados manifestó que la participación varía año a año, y que uno de los factores que le preocupa es la disminución en el transcurso de la cursada.

3.4 Discusión

A modo de ordenar la discusión, proponemos presentar esta en tres aristas: a) la función universitaria que origina la creación del espacio, b) los factores que la movilizan y c) las cuestiones vinculadas a la transversalización.

Una primera diferencia en los procesos de curricularización está relacionada con la función de la cual surge la incorporación de los derechos humanos a la formación en carreras de pregrado y grado, que, como presentamos, lo hace desde funciones de docencia y extensión. De las cinco universidades, las tres que lo hacen desde la docencia (UNLa, UNQ y UNSE) comienzan con cursos, asignaturas o seminarios específicos, para luego promover la oferta a otras carreras y unidades académicas, y así promover su transversalidad. Por su parte, las universidades que comienzan desde funciones de extensión (UNICEN y UNSL) tienen un proceso similar en la configuración de estructuras universitarias y de normativas internas que promovieron la creación de espacios de formación a partir de experiencias territoriales que funcionaban de manera dispersa e informal, orientados a servicios a la comunidad en distintos formatos.

Cabe señalar que en ambos casos los documentos consultados refieren la curricularización de la extensión, lo cual es un asunto que se viene impulsando desde distintos espacios, incluido el CIN (2021). En un relevamiento del CIN (2024, p. 27),⁹ se señala que en el 61 % de los casos analizados la extensión se encuentra parcialmente curricularizada y existe una propuesta institucional de impulso a la curricularización. Surge del informe que cada institución utiliza una mixtura de estrategias de integración de la extensión al currículo, que va desde prácticas integrales vinculadas al espacio curricular existente (con distintas denominaciones, como prácticas socioeducativas, sociocomunitarias, de educación experiencial, etc.), reconociendo actividades en el marco de programas y proyectos acreditados, implementando cátedras específicas u optativas y realizando convocatorias específicas de curricularización. En segundo lugar, analizamos que la curricularización se da motivada por dos factores relevantes: el perfil “militante” de las personas referentes y las acciones desplegadas de la RIDDHH.

En las trayectorias de las personas entrevistadas, analizamos que se produce una articulación entre acciones de militancia o activismo y lo profesional. Una suerte de borramiento de las fronteras entre profesión y militancia. Podríamos considerar a las personas referentes de los espacios curriculares en derechos humanos como anfibios (Rodríguez Garavito, 2013; Svampa, 2008). Esta categoría que emerge en todos los casos propone como hipótesis la posibilidad de

⁹ “Relevamiento sobre curricularización de la extensión en universidades e institutos universitarios públicos de argentina” realizado por Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del CIN, publicado en un informe elaborado por el Centro Regional de Estudios en Extensión Universitaria (CREXU, 2024) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

conjugar las figuras del académico y del militante en un solo paradigma, en “una figura capaz de habitar y recorrer varios mundos, y de desarrollar, por ende, una mayor comprensión y reflexividad sobre las diferentes realidades sociales y sobre sí mismo” (Svampa, 2008, p. 14). En ese sentido, una de las personas entrevistadas, al referirse a su trayectoria profesional, señala que todo su trabajo estaba vinculado con temas de derechos humanos: “Mi vida estaba vinculada a los derechos humanos, mi militancia, mi trabajo, todos mis trabajos” (PE 1). Otra persona reflexiona sobre dicha articulación y comparte que la formación y el activismo como docente de derechos humanos se entretienen. Por ejemplo, en el referente de UNQ, entiende su desarrollo como promotor de los derechos humanos, refiere que lo hizo desde su propia formación y desde las redes que ha ido tejiendo a partir de las cátedras, la extensión universitaria y su pertenencia a la RIDDHH.

En el caso de la UNSE, una de las personas entrevistadas formada en abogacía, menciona que, desde su trabajo de asesoramiento, le atravesó “existencialmente” y le despierta mayor interés todos los días con apasionamiento. Impregnados y sostenidos por la militancia, por una manera de ver el mundo y de entender su propia existencia. En ese sentido, señala que, “más allá de las certificaciones, formarse continuamente, aprender de quienes invitan” (PE 6).

En el caso de UNICEN, este vínculo se manifiesta en el compromiso con el territorio y los problemas locales. Una de las personas entrevistadas brinda asesorías en mesas territoriales, desde el perfil de abogada y mediante una asociación civil, más allá de las propias actividades de la universidad en extensión.

Como se ha señalado en el estado actual, esta es una característica de quienes participan de la creación de espacios de enseñanza de

derechos humanos, incluso desde la creación de las primeras cátedras en la Argentina. En los casos analizados, el vínculo entre las acciones de promoción de los derechos humanos y el desarrollo de los espacios curriculares se entrelazan.

Respecto de esta arista, Figueroa y Ramírez (2024) señalan en cuanto a la curricularización de los derechos humanos que este proceso “va dejando de ser el resultado de un interés personal y espontáneo de algunos equipos docentes, para erigirse como [en] decisión institucional” (p. 37). En ese sentido, se destaca que en los últimos años se evidencian avances en la discusión en las universidades analizadas, producto particularmente del accionar desde RIDDHH. Sin embargo, a partir de las indagaciones realizadas, podemos señalar que el activismo y la militancia de personas comprometidas con la defensa y promoción de los derechos humanos siguen siendo un motor detrás de estos procesos. Es importante señalar que en muchos casos quienes impulsan el debate en el CIN a través de la participación en la RIDDHH son personas que vienen llevando a cabo procesos en las propias universidades por las que son designadas.

Finalmente, hemos observado que el carácter transversal de los espacios curriculares implica que se reúnen estudiantes de diferentes carreras para aprender sobre derechos humanos y que esto representa un desafío adicional para la mayoría de los casos. En aquellos en los que los espacios son optativos o electivos (que son cinco de las siete asignaturas analizadas), las experiencias relatadas muestran que son las y los estudiantes de las carreras asociadas a las ciencias sociales y a las humanidades quienes optan en mayor medida por este tipo de formación.

La transversalidad refiere, en el ámbito educativo, “al tratamiento de una competencia, objetivo o contenido a lo largo de todo el proyecto educativo o curricular, buscando

Los procesos de curricularización implican diálogo, acuerdo y participación, ya que los contenidos de derechos humanos suelen encontrar algunas dificultades en su expansión curricular

superar una visión fragmentaria de los temas y contenidos” (Herdoíza, 2015, p. 24).

Entendemos, según Buquet Corleto (2011), que la transversalización de estas cuestiones en los currículos es considerada un factor que favorece el proceso de institucionalización de perspectivas. En ese sentido, la autora señala que la transversalización “impacta de manera directa en la preparación académica de las personas en proceso de formación al proporcionarles nuevos elementos teóricos y metodológicos para la comprensión de la realidad social” (p. 214). No obstante, en los casos analizados, se observa que la participación de las disciplinas provenientes de las ciencias naturales, exactas y tecnológicas resulta un desafío para la transversalización

de la EDH en la formación universitaria, especialmente para aquellos casos en los que son las y los estudiantes quienes deciden si se educan en derechos humanos. A su vez, observamos que, luego del Acuerdo Plenario N.º 1169/22, los espacios que se crean son, en su mayoría, optativos o electivos y que estos no comprometen la carga horaria de los planes de estudio.

También observamos cómo los procesos de curricularización implican diálogo, acuerdo y participación, ya que los contenidos de derechos humanos suelen encontrar algunas dificultades en su expansión curricular, algunas de ellas significadas por los entrevistados como prejuicios ideológicos respecto de una aparente finalidad de “adoctrinación”. En este sentido, hemos visto que los procesos por curricularizar este tipo de contenidos se hace “con otros” para obtener la voluntad de reformular planes y programas de estudio. Al respecto, el Acta Plenario N.º 169/22 es un instrumento legitimador para tal fin. Finalmente, creemos importante señalar que cuatro de las cinco universidades analizadas tienen un área de gestión especializada en el tema (dos de ellas de creación reciente, entre 2015 y 2019), que muchas de las veces reúne, moviliza y organiza las diferentes líneas de acción, y que también en varios casos coordina institucionalmente la curricularización de los derechos humanos.

4. Conclusiones

Hemos visto a lo largo de este artículo que los procesos de curricularización están fuertemente influenciados por las trayectorias personales de los referentes y una marcada impronta de activismo por estos temas dentro y fuera de la universidad. También observamos que los cursos sobre derechos humanos han iniciado en su mayoría en unidades académicas pertenecientes a las ciencias sociales y las humanidades, pero

que los contenidos de derechos humanos se van direccionando paulatinamente hacia disciplinas de las ciencias naturales, exactas, tecnológicas, agrónomas, ingenierías, etc., es decir, en otras disciplinas en las que los derechos humanos no han estado históricamente presentes (Rodino, 2003; Salvioli, 2021). Sin embargo, también hemos observado que el hecho de que se oferte EDH no implica que se haga efectiva una formación en derechos

humanos, sobre todo, en aquellos casos en los que la asignatura es electiva u optativa.

También identificamos una vía alternativa y significativa de inclusión de la EDH a través de la extensión universitaria. Asimismo, recuperamos que los procesos de curricularización enfrentan diversos obstáculos (algunos de carácter ideológico), así como que el diálogo y la apertura a la colaboración y el consenso entre los actores institucionales aparecen como una de las estrategias más valoradas para avanzar en su implementación. También hemos observado que los principales referentes de EDH son caracterizados como “anfibia”, debido a su papel relevante en los procesos de curricularización. En este marco, el Acuerdo Plenario 1169/22 puede comprenderse como un dispositivo institucional que promueve, al menos en parte, la voluntad de consenso de todos los actores y legitima la labor de estos referentes. No obstante, en aquellas unidades académicas en las que los

espacios curriculares de derechos humanos son optativos, el desafío se traslada también al interés y la decisión del estudiantado de optar por este tipo de formación. Surge entonces la pregunta sobre si la estrategia adoptada para posibilitar su implementación ha sido, en definitiva, ceder en cuanto a su carácter obligatorio.

Finalmente, consideramos importante dar continuidad a esta línea de trabajo mediante investigaciones que, desde la perspectiva del estudiantado, indaguen los factores que inciden en la elección o no de contenidos de derechos humanos, así como sobre las estrategias desplegadas por las personas referentes para convocar y sostener la participación estudiantil. En este sentido, valoramos la necesidad de estudios con metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas) que profundicen en las experiencias de docentes y estudiantes en torno a los procesos de curricularización de los derechos humanos.

Financiación

El proyecto fue aprobado y financiado en el marco de la Convocatoria Amilcar Herrera de 2022 de la Universidad Nacional de Lanús, localizada en la Provincia de Buenos Aires.

Conflicto de intereses

Los autores declaramos que no tenemos conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El consentimiento informado de las personas participantes fue obtenido de manera verbal en el desarrollo de las entrevistas, conforme a los lineamientos éticos y la Ley de Habeas Data N.º 25.326.

Contribución de autores

El diseño de investigación, el análisis de datos, la metodología y la escritura de este artículo

se llevaron a cabo por Natalia Gabriela Naz, Andrea Beatriz Vallejos, Martín Sebastián Radics y María Soledad Tubio. Se utilizó NotebookLM de Google para la transcripción de las entrevistas, que luego fueron revisadas en detalle para su posterior utilización.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la elaboración de este trabajo, hemos utilizado herramientas como ChatGPT para la corrección gramatical y de estilo, y Gemini para la sistematización de reuniones de trabajo. Luego de usar dichas herramientas, hemos revisado y editado este contenido y asumimos plena responsabilidad sobre él.

Anexo

Universidad	Nominación del espacio curricular	Destinatarios y carácter obligatorio/ opcional	Actores que impulsaron el espacio curricular	Incidencia del Acuerdo Plenario del CIN 1169/22	Contextos/antecedentes
Universidad Nacional de Quilmes	Asignatura Derechos Humanos (2006)	Optativa: dirigida para carreras del Departamento de Economía y Administración y para el Departamento de Ciencias Sociales	Consejero estudiantil Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (CeDHEM)	La propuesta es anterior al Acuerdo Plenario	Representantes de estudiantes de la carrera de Economía solicitan al Consejo Departamental que se incluyan los derechos humanos como oferta curricular
Universidad Nacional de Quilmes	Derechos Humanos, Sociedad y Prácticas Profesionales (2024)	Optativa: dirigida a estudiantes de todas las carreras de toda la universidad	Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (CeDHEM)	La Resolución del Consejo Superior N.º 561/23 de creación del Seminario, se alude al Acuerdo Plenario 1169/22	Identificación institucional con los derechos humanos Existencia del Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (CeDHEM)
Universidad Nacional de Lanús	Seminario de Justicia y Derechos Humanos (2014)	Obligatorio a todas las carreras de la universidad	Rectora Centro de Derechos Humanos	La propuesta es anterior al Acuerdo Plenario	Existencia de asignaturas que abordaban temas de derechos humanos Existencia del Centro de Derechos Humanos
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Práctica Socioeducativa en Derechos Humanos sobre el Juicio por Delitos de Lesa Humanidad	Optativa a todas las sedes y todas las carreras de la UNICEN	Área de Derechos Humanos	Debate y creación de la RIDDHH en 2018, de importante respaldo para las discusiones internas de la UNICEN	Creación del Reglamento General de Prácticas Socioeducativas para toda la universidad Inicio del juicio por delitos de lesa humanidad de la Región Centro de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional de San Luis	Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias en Derechos Humanos (2023)	Obligatoria a todas las carreras de pregrado y grado en la Facultad de Ciencias Humanas, estas se distribuyen a lo largo de todo el programa de estudios	Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias en Derechos Humanos	Esta ordenanza menciona el Acuerdo Plenario 1169/2022	Creación del Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias en Derechos Humanos (2016) Acuerdo Plenario N.º 811/2012, en el que se aprobó el documento "REXUNI. Plan Estratégico 2012-2015", elaborado por la Red de Extensión Universitaria, en que se explicitan los lineamientos para la curricularización de la extensión universitaria

Universidad	Nominación del espacio curricular	Destinatarios y carácter obligatorio/ opcional	Actores que impulsaron el espacio curricular	Incidencia del Acuerdo Plenario del CIN 1169/22	Contextos/antecedentes
Universidad Nacional de Santiago del Estero	Seminario de Derechos Humanos (2023)	Electiva para algunas facultades	Cátedra Libre en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS) Área de Derechos Humanos	A partir del Acuerdo Plenario 1169/22, el Seminario comenzó a expandirse hacia otras facultades a partir de resoluciones tanto del Consejo Superior como departamentales	Existencia de la Cátedra Libre (2003) de la FHCSS Antecedentes de la Cátedra Libre: Proyecto “Rodando historias” (en conjunto con la Universidad de Buenos Aires [UBA]), línea de extensión en barrios de Santiago del Estero

Referencias

- Blejman, S., Seydell, P. y Pessino, P. (2017). *Educación en derechos humanos: La experiencia de la incorporación de un módulo de derechos humanos en el ingreso a la FCPyS-UNCuyo*. https://ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10510/educarenderechoshumanos.pdf
- Bolívar, L. (2009). El derecho a la educación. *Revista IIDH*, 52, 121-212. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Cannarozzo, V. (2021). *Educación en derechos humanos en el ámbito universitario público argentino. Estudio de caso: El Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/141672/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cannarozzo, V. (2023). La educación superior en derechos humanos en el sistema universal: Un tema en la agenda de las universidades argentinas. *Omnia: Derecho y Sociedad*, 6(1), 11-32. <https://doi.org/10.53794/ro.v6i1.475>
- Centro Regional de Estudios en Extensión Universitaria. (2024). *Relevamiento sobre curricularización de la extensión en universidades e institutos universitarios públicos de Argentina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://extension.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2024/04/Relevamiento-CIN-Argentina-Curricularizacion-de-la-Extension_Febrero-2024.pdf
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 1993. <https://www.ohchr.org/es/about-us/history/vienna-declaration>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Universidades argentinas del 2030*. <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2022). *Acuerdo Plenario N° 1169/2022, Curricularización de los derechos humanos en los trayectos formativos de las universidades públicas*. <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila.

- Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. (2011). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>
- Duarte Quapper, K. (2022). Artesanía intelectual en el análisis cualitativo de contenidos. En K. Duarte Quapper (ed.), *Separar para construir: Análisis cualitativo de información* (pp. 11-38). Social Ediciones.
- Fernández, M. (2016). Educación en derechos humanos en Argentina: Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(1), 143-166. <https://doi.org/10.15359/rldh.27-1.7>
- Fernández, M. (2019). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Figuerola, P. y Ramírez, R. M. (2024). Curricularización de los derechos humanos en las universidades públicas: Concepciones y experiencias. *Revista del IICE*, 55. <https://doi.org/10.34096/iice.n55.14781>
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior: Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Senescyt-Unesco. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kandel, V. (2018). Haciendo caminos entre las universidades y los derechos humanos. En M. Benente (comp.), *La universidad se pinta de pueblo: Educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 85-102). Edunpaz. https://www.patagonia3mil.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/LA-UNIVERSIDAD-SE-PINTA-DE-PUEBLO-Libro-pdf_1687.pdf
- Klainer, R. (1999). Estudio para el análisis de experiencias de educación en derechos humanos en Argentina. En R. Cuéllar (ed.), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina* (pp. 35-82). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Longo, N. V. (2023). *Practicing democracy: A toolkit for educating civic professionals* [conferencia]. National Environmental Health Association's Annual Education Conference. <https://compact.org/resources/practicing-democracy-a-toolkit-for-educating-civic-professionals>
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Naz, N. (2024). Educar en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 182-198.
- Penhos, M., Manchini, N. y Suárez, O. (2016). El impacto de la educación en derechos humanos en la universidad argentina del siglo XXI. *Revista Interdisciplinaria de Derechos Humanos*, 4(1), 33-61.
- Rodino, A. M. (2003). Educación superior y derechos humanos: El papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región. En *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe* (pp. 53-70). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos huma-

- nos en América Latina: Avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-264. <https://doi.org/10.5216/sec.v16i2.32183>
- Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(25), 129-139. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1594/10_RCS-25_dossier9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodino, A. M. (2022). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. https://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/rodino_educacion_vida_democracia_metodologia.pdf
- Rodríguez Garavito, C. (2013). *Investigación anfibia: La investigación-acción en un mundo multimedia*. Dejusticia.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Desde Abajo.
- Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI: Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://repositorio.iidh.ed.cr/bitstreams/c19e5399-d453-43b0-b494-a339b21e78fb/download>
- Salvioli, F. (2021). La centralidad de los derechos humanos en la educación superior. En M. R. Badano y V. Cruz (comps.), *Conversaciones en plural: Educación superior, derechos humanos y desigualdad en tiempos de pandemia* (pp. 134-142). Universidad Nacional de La Plata. <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/server/api/core/bitstreams/926f28ac-1a88-4833-ad35-d0b9fade1e80/content>
- Svampa, M. (2008). *Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual*. Prometeo.
- Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Dehuidela*, 15, 75-80.
- Universidad Nacional de Lanús. (2013). *Resolución del Consejo Superior N° 231/2013 de la Universidad Nacional de Lanús*. https://www.unla.edu.ar/resoluciones/2013/Noviembre/R.CS.N_231-13--20.11.13%20Resol%20seminario%20justicia%20y%20derechos%20humanos.doc.pdf
- Universidad Nacional de Lanús. (2014). *Programa de Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús*. <https://www.unla.edu.ar/seminario-de-justicia-y-derechos-humanos>
- Universidad Nacional de Lanús. (2024). *Resoluciones del Consejo Superior*. <https://www.unla.edu.ar/institucional/resoluciones-del-consejo-superior>
- Universidad Nacional de Quilmes. (2023). *Resolución del Consejo Superior N° 561/23*.
- Universidad Nacional de Quilmes. (2024a). *Programa regular del Curso Derechos Humanos del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes*.
- Universidad Nacional de Quilmes. (2024b). *Programa regular del Curso Derechos Humanos, Sociedad y Práctica Profesional de la Universidad Nacional de Quilmes*.
- Universidad Nacional de Quilmes. (2024c). *Resolución del Consejo Departamental de Ciencias Sociales N° 026/24*.
- Universidad Nacional de San Luis. (2024). *Ordenanzas del Consejo directivo de la Facultad de Ciencias Humanas - OCD04 - 7 / 2024*.
- Universidad Nacional de Santiago del Estero. (2023). *Programa del Seminario Derechos Humanos: Cátedra Libre de DDHH FHCSyS UNSE*.
- Universidad Nacional de Santiago del Estero. (2023). *Resolución CD FHCsyS N° 465/2023 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*.

- Universidad Nacional de Santiago del Estero. (2023). *Resolución N° 248/23 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*.
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Resolución del Consejo Académico N° 235/2019 de la Facultad de Ciencias Sociales*. https://www.soc.unicen.edu.ar/images/M_images/2019/pdf/CA_235-19_Reglamento_de_Pr%C3%A1cticas_Socio_Educativas_y_Plan_de_Implementaci%C3%B3n.pdf
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (2022-2023). *Programa de Práctica Socioeducativa: Trayecto de formación integral y regional en derechos humanos. Juicios por delitos de lesa humanidad de la Región Centro de la Provincia de Buenos Aires*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. II). Gedisa.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión del método: Aportes para una metodología crítica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

 Karen Andrea Rochel Sosa¹
<https://orcid.org/0009-0005-5303-8103>

 Manuel Jesús Herrera Góngora²
<https://orcid.org/0009-0003-5746-4973>

 Paulina Maldonado Rodríguez^{3*}
<https://orcid.org/0000-0001-7421-8748>

¹ Universidad Autónoma de Yucatán,
Dirección General de Desarrollo
Académico, Unidad Académica de
Educación Virtual, Mérida, México;
Orcid: 0009-0005-5303-8103;
karen.rochel@correo.uady.mx

² Universidad Autónoma de Yucatán,
Dirección General de Desarrollo
Académico, Unidad Académica de
Educación Virtual, Mérida, México;
Orcid: 0009-0003-5746-4973;
manuel.herrera@correo.uady.mx

³ Universidad Autónoma de Yucatán,
Dirección General de Desarrollo
Académico, Unidad Académica de
Educación Virtual, Mérida, México;
Orcid: 0000-0001-7421-8748;
paulina.maldonado@correo.uady.mx

Autor de correspondencia:
Paulina Maldonado, Universidad
Autónoma de Yucatán, Dirección
General de Desarrollo Académico,
Unidad Académica de Educación Virtual,
Mérida, México; Orcid: 0009-0005-5303-
8103, Calle 20x 33 y 35 Col. Chuburná,
Unidad “Elvia Carrillo Puerto”,
paulina.maldonado@correo.uady.mx

Para citar este artículo:
Rochel Sosa, K. A., Herrera Góngora,
M. J. y Maldonado Rodríguez, P. (2025).
Retos de los programas educativos
virtuales para impulsar los recursos
socioemocionales en estudiantes de
Educación Media Superior. *Papeles*,
17(34), e2211.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2211>

Retos de los programas educativos virtuales para impulsar los recursos socioemocionales en estudiantes de Educación Media Superior

Challenges of virtual educational programs in fostering socioemotional resources in high school students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2211>

Recibido: 30 de julio de 2025

Aprobado: 2 de noviembre de 2025

Publicado: 23 de abril de 2026



Resumen

Palabras clave

Aprendizaje socioemocional;
educación a distancia;
salud mental; educación
postsecundaria; educación
emocional

Introducción: este artículo analizó los desafíos que enfrentan los programas educativos virtuales en México, país con alto rezago educativo y una alarmante brecha en atención de la salud mental, donde se requiere promover el desarrollo socioemocional en estudiantes de EMS. **Metodología:** el estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, a través de una exploración documental, sistemática y descriptiva de fuentes académicas, normativas y estadísticas del periodo 2020-2025 a nivel nacional e internacional. **Resultados y discusión:** los hallazgos revelan factores de vulnerabilidad que coinciden con el sano desarrollo en la adolescencia y juventud, así como barreras estructurales, brechas digitales y limitaciones pedagógicas que obstaculizan el desarrollo socioemocional en programas de formación preuniversitaria en instituciones de sostenimiento público adaptados a la modalidad virtual. **Conclusiones:** se concluye que es necesario diseñar instrumentos que permitan identificar oportunamente las condiciones que obstaculizan la formación de habilidades sociales y emocionales, así como fortalecer los mecanismos de acompañamiento pedagógico y socioemocional en la virtualidad. Finalmente, se proponen líneas de acción para implementar estrategias de intervención virtual, atendiendo a todos estos desafíos desde el plano institucional y curricular.

Abstract

Keywords

Socio-emotional learning;
distance education; mental
health; post-secondary
education; emotional
education

Introduction: This documentary review article analyzes the challenges faced by virtual educational programs in Mexico, a country with a significant educational backlog and an alarming gap in mental health-care, where it's crucial to promote socioemotional development in high school students. **Methodology:** The study was conducted under a qualitative approach through a systematic and descriptive documentary exploration of academic, regulatory, and statistical sources from the 2020-2025 period, both nationally and internationally. **Results and Discussion:** The findings reveal vulnerability factors that coincide with healthy development in adolescence and youth, as well as structural barriers, digital divides, and pedagogical limitations that hinder socioemotional development in pre-university training programs at public institutions adapted to the virtual modality. **Conclusions:** It is concluded that it's necessary to design instruments that allow for the timely identification of conditions that obstruct the formation of social and emotional skills, as well as to strengthen the mechanisms for pedagogical and socioemotional support in the virtual environment. Finally, lines of action are proposed to implement virtual intervention strategies, addressing all these challenges at institutional and curricular levels.

1. Introducción

Este artículo explora los desafíos que enfrentan los programas educativos virtuales en la promoción de habilidades socioemocionales entre estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en México. El principal propósito es conocer y analizar estos retos desde la normativa educativa actual en el país, en consideración a las condiciones y circunstancias de la población a la que va dirigido este tipo educativo, así como la caracterización de estrategias que sería necesario incluir en el diseño curricular virtual para impulsar el desarrollo de recursos socioemocionales como complemento indispensable de la formación disciplinar propedéutica que reciben.

Para la obtención y el análisis de los datos, se hará uso de la metodología de revisión documental, localizando toda la información disponible de los últimos cinco años respecto del abordaje de las habilidades socioemocionales en los programas virtuales, desde una perspectiva normativa, social, curricular y pedagógica. La estructura del artículo se compone de cuatro apartados: introducción teórica del problema, metodología del análisis, resultados de la revisión documental y conclusiones con propuestas de mejora para el diseño pedagógico digital.

El estudio cobra relevancia en un escenario con alto impacto social al explorar las brechas actuales entre las condiciones de la población que cursa sus estudios de tipo medio superior en instituciones públicas y las características de la formación socioemocional en modalidad virtual, que rige todos sus procesos administrativos y académicos en un entorno cien por ciento digital. La contextualización para la revisión documental incluye la recopilación de datos sobre la normativa educativa actual en México, la incorporación de la educación virtual como una alternativa viable para ampliar la cobertura en el país y los resultados

de diversos estudios sobre los desafíos en la implementación de estrategias pedagógicas para la formación de componentes socioemocionales en un ambiente virtual.

En cuanto al análisis de las condiciones sociales de la población que típicamente cursa estudios de tipo medio superior, bachillerato o preuniversitarios en modalidad virtual en México, se consideraron datos sociodemográficos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), indicadores educativos que recopila la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema de Información y Gestión Educativa (Sigid), así como datos específicos del estudiantado inscrito en los programas virtuales de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Respecto de los retos propios del desarrollo durante la adolescencia, como una etapa crítica en la construcción de la identidad e integración social, se compararon datos sobre neurodivergencias, principales problemas socioemocionales y factores relacionados con el aislamiento social y trastornos de salud mental.

En el marco normativo, se resaltan los retos educativos que han emergido en las instituciones públicas, debido a las últimas actualizaciones y reformas en la Ley General de Educación (LGE), la Ley Reglamentaria del art. 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación, la reorganización del Sistema Educativo Nacional (SEN) y el establecimiento del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Este último referente integra los recursos socioemocionales en el currículum de los estudios de bachillerato o equivalentes, mediante una formación que promueva el bienestar físico, mental y emocional, en lo personal, en lo comunitario y en lo social. En este sentido, el MCCEMS surge como

una base sólida para los planes de estudio de este tipo educativo, así como instituye la centralidad de los recursos y habilidades socioemocionales, para que adolescencias y juventudes se desenvuelvan con éxito en su vida presente y futura, promueva el bienestar y la satisfacción personal, además de su participación comprometida en la sociedad.

Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones sobre futuras líneas de investigación, atención y acompañamiento socioemocional, que pueden continuarse explorando en las instituciones públicas, y así contribuir a la solución de estos retos, aun en la complejidad de los diversos ambientes digitales y de la modalidad virtual.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante una revisión documental sistemática orientada a identificar, analizar y sintetizar estudios académicos, informes institucionales y reglamentos actuales en materia educativa en México, relacionados con los retos que enfrentan los programas educativos virtuales en el fortalecimiento de los recursos socioemocionales en estudiantes de EMS. Se empleó un diseño exploratorio-descriptivo, para mapear el estado del conocimiento sobre el tema en el contexto latinoamericano, en especial, en México y en la Unidad Académica de Educación Virtual (UAEV) de la UADY.

Los criterios de selección documental se basaron en la relevancia temática, el enfoque

en EMS, la modalidad virtual y el desarrollo de habilidades socioemocionales a nivel nacional e internacional. Se priorizaron fuentes académicas indexadas en español, informes institucionales oficiales y documentos normativos en materia educativa. El periodo 2020-2025 fue elegido debido a que representa una etapa crítica en la transformación educativa derivada de la pandemia de covid-19, que aceleró la implementación de programas virtuales y visibilizó la necesidad de fortalecer el componente socioemocional en la educación. Además, durante este lapso, se consolidaron reformas estructurales, como el MCCEMS, y se publicaron indicadores clave sobre abandono escolar, salud mental y brecha digital en la adolescencia.

3. Resultados y discusión

3.1 Desafíos del Sistema de Educación Nacional en México

Marco legal y el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana

El sistema educativo mexicano se cimienta en el artículo 3º constitucional, el cual establece el derecho universal a una educación de calidad, obligatoria, gratuita y laica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). Por su parte, las últimas reformas

a este artículo, junto con los artículos 31 y 73, reafirmaron la rectoría del Estado en la educación, extendiendo la obligatoriedad a la EMS y priorizando el interés superior de los niños, niñas y adolescentes en el acceso, la permanencia y la participación para todos los servicios educativos. En este contexto, no solo se establece que la educación es un derecho obligatorio y gratuito hasta los 23 años, sino también que los fines de la educación deben centrarse en el desarrollo armónico del ser humano, el fomento del amor patrio, el respeto a los derechos humanos, la cultura

de paz y la solidaridad internacional. Por su parte, la Ley Reglamentaria del art. 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación y la LGE establecen las disposiciones y los procedimientos que garantizan su equidad, inclusión y pertinencia. Ambas leyes organizan, en un solo sistema, es decir, el SEN, todos los tipos educativos (básica, media superior y capacitación para el trabajo), independiente de su modalidad, modelo de servicio (general, indígena y técnico), forma de sostenimiento (federal, estatal, autónomo y privado) o control administrativo (centralizado, descentralizado, particular, etc.). Para el caso de las instituciones de educación superior, la Ley General de Educación Superior (LGES) reconoce también su autonomía, con el fin de establecer normas propias para la formación de profesionales, la investigación científica y la difusión cultural, además de establecer mecanismos de coordinación y evaluación para asegurar su calidad.

Es sobre esta base legal que emerge la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (“Qué es la Nueva Escuela Mexicana”, s. f.), un proyecto impulsado por la SEP con un enfoque crítico, humanista y comunitario, cuyo objetivo es reorientar el sistema hacia una formación integral que trasciende lo cognitivo y que promueve el autoconocimiento, el diálogo, los valores éticos y la colaboración para la transformación social, en respuesta a la necesidad de impulsar la movilidad social intergeneracional y superar premisas que históricamente han justificado la desigualdad (SEP, 2019).

Lo anterior implica no solo la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, sino también el desarrollo del autoconocimiento, la promoción del diálogo como base para las relaciones interpersonales, la internalización de valores éticos y democráticos, así como la colaboración para la transformación social en sus comunidades.

El surgimiento de la NEM emerge de un cambio de paradigma educativo que enfatiza la edu-

Nueva Escuela Mexicana busca que los estudiantes adquieran capacidades para el desarrollo personal y colectivo, fundamentales para una vida digna, objetivo supremo del orden constitucional mexicano.

cación como un proyecto social compartido entre comunidades escolares, sociales, públicas, privadas e institucionales, reconociendo que una población con carencias educativas puede desconocer y no defender sus derechos.

La NEM busca que los estudiantes adquieran capacidades para el desarrollo personal y colectivo, fundamentales para una vida digna, objetivo supremo del orden constitucional mexicano (SEP, 2019). A pesar de los principios y objetivos de esta nueva pedagogía, el SEN enfrenta desafíos significativos, como el rezago histórico y el abandono escolar.

La EMS y un currículum que reconoce la necesidad de formación socioemocional

En México, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) define una política educativa específica para los estudios de tipo media superior, bachillerato o formación preuniversitaria, que debe responder a la diversidad de perfiles de egreso y de su población estudiantil (jóvenes en tránsito a la adultez o personas adultas que buscan concluir sus estudios), así como a los desafíos del siglo XXI, tales como la transformación del ámbito laboral, la aparición y desaparición de profesiones, además del auge del aprendizaje flexible y multimodal a través de medios digitales. Por ello, en 2022, se establece el



MCCEMS, por medio de un acuerdo federal que presenta todos los lineamientos académicos y orientaciones pedagógicas para la implementación de un currículum común en todos los planteles de sostenimiento público y el logro de un mismo perfil basado en aprendizajes de trayectoria.

El MCCEMS defiende la idea de que somos personas colectivas e interdependientes, con lo que promueve la conversación ética y moral sobre la lógica de mercado y desafía paradigmas, como el enfoque utilitarista de las competencias, la noción de una escuela cerrada, la meritocracia como justificación de la desigualdad, el menosprecio de las carreras técnicas y la fragmentación educativa del sistema.

Por este motivo, la SEP determinó como principales características de este marco el ser integral, en consideración a aspectos cognitivos, socioafectivos, emocionales y de salud, regulatorio, flexible, inclusivo y equitativo (SEP, 2023).

De igual forma, se sostiene que su currículum fundamental se compone de cuatro recursos sociocognitivos (lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) y de tres áreas de acceso al conocimiento (ciencias sociales, humanidades, ciencias naturales, ciencias experimentales y tecnología).

En el mismo sentido, se explica que el currículum ampliado se compone de tres recursos

socioemocionales que buscan el desarrollo integral del estudiantado, que trasciende lo académico y prepara para una vida personal y social plena, comprometida con su entorno y su desarrollo continuo (SEP, 2024c).

Estos recursos son:

- El cuidado físico y corporal se enfoca en que se incorporen hábitos saludables, actividades físicas y deportivas, y acciones de autocuidado para prevenir riesgos, asumiendo el cuerpo como medio de expresión y ejerciendo una sexualidad responsable, con el fin de establecer metas para su bienestar físico, mental y emocional a corto y mediano plazo.
- El bienestar emocional y afectivo se orienta a que los estudiantes establezcan vínculos interpersonales saludables mediante el conocimiento y manejo de sus emociones, construyan un proyecto de vida a partir de sus experiencias, forjen lazos afectivos responsables e igualitarios a través del pleno ejercicio de su sexualidad, y utilicen formas creativas para expresar sus sentimientos, lo que les permitirá un bienestar intra- e interpersonal y los posicionará como agentes de transformación social.
- La responsabilidad social busca que se ejerzan y promuevan derechos y valores, que propongan soluciones contra la desigualdad, fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad con perspectiva de género e interseccional, colaboren en

la vida escolar y comunitaria para el bien común (salud, interculturalidad y cuidado ambiental), contribuyan a la resolución autónoma y creativa de conflictos para la cultura de paz y fortalezcan sus identidades a través de actividades artísticas, culturales y deportivas.

El currículum ampliado del MCCEMS busca el desarrollo integral del estudiantado mediante experiencias en cinco ámbitos de formación: a) la práctica y colaboración ciudadana, que fomenta la conciencia social y la participación en la comunidad; b) la educación para la salud, centrada en el desarrollo de dimensiones físicas y psicológicas para la prevención de riesgos; c) las actividades físicas y deportivas, que promueven hábitos saludables, la cooperación e inclusión; d) la educación integral en sexualidad y género, la cual busca desarrollar conocimientos y habilidades para relaciones responsables e igualitarias, e) y las actividades artísticas y culturales, que propician el pensamiento crítico y la expresión creativa. La EMS, a través de este nuevo marco, integra la formación socioemocional como un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, porque educará para la vida y estará enfocada en el desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales, físicas y laborales de las personas, de forma tal que les permita alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social, así como prepararlos tanto para la vida académica como para la vida profesional y social (SEP, 2024d).

Desafíos en la implementación del currículum ampliado en la virtualidad

En el caso del currículum ampliado y el desarrollo de los tres recursos socioemocionales mencionados, la Dirección General de Bachillerato (DGB) ha emitido una serie de recomendaciones y orientaciones para su implementación, y ha dotado a cada plantel y subsistema de la posibilidad de determinar y contextualizar los ámbitos, los espacios y

las actividades en los que se implementará este tipo de formación, ya sea a través de la planeación didáctica de las asignaturas, los proyectos escolares o las acciones sustantivas de vinculación e intercambio entre instancias privadas, públicas y comunitarias. La implementación de estas dimensiones en una modalidad virtual representa un desafío significativo debido a la necesidad de interacción y condiciones específicas que faciliten estas experiencias socioemocionales.

Las actividades, los proyectos y las acciones del currículum ampliado, que incluyen aprendizajes culturales, deportivos, recreativos y de salud integral, son considerados imprescindibles y no desvinculables del ámbito académico. No obstante, la SEP subraya que su planeación e implementación están sujetas a las condiciones operativas y presupuestarias del plantel, lo que puede limitar la diversidad educativa a nivel regional y local, en modalidades no convencionales, como la virtual (SEP, 2023). Los recursos socioemocionales deben ser transversales y articuladores de trayectoria; sin embargo, su implementación en una modalidad virtual presenta desafíos inherentes, ya que la naturaleza de los ámbitos socioemocionales requiere interacción física, participación comunitaria y prácticas en espacios físicos (SEP, 2023), ambientes que son más complejos de replicar en entornos digitales.

Se destaca que hasta ahora las orientaciones que se han brindado a nivel nacional sobre la implementación de este marco educativo se establecen dando prioridad de atención a la modalidad presencial, de tal forma que hasta el momento no se cuenta con disposiciones oficiales sobre la implementación de actividades o proyectos para un entorno cien por ciento digital, donde se considere la ausencia de interacción directa entre estudiantes y la dificultad de monitorear y facilitar experiencias vivenciales de manera remota, factores que pueden obstaculizar significativamente el logro de los propósitos de formación

socioemocional planteados por el MCCEMS, que compromete la integralidad y la equidad educativa en este tipo de programas.

Otros desafíos de la formación socioemocional en un entorno virtual

Uno de los grandes desafíos en la escolaridad virtual es la brecha digital, consistente en la desigualdad entre las personas y las sociedades respecto del acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (De la Peña López y Acosta Gonzaga, 2025), ya que, además de contar con conexión a internet, es indispensable para los estudiantes de bachillerato en modalidad virtual saber cómo utilizarla para facilitar su trayectoria académica, así como sus aprendizajes significativos.

Esta brecha genera diversos desafíos, uno de ellos es la privacidad emocional (“Habilidades socioemocionales en aulas digitales: Guía”, 2024), ya que puede entrar en conflicto el derecho a la privacidad emocional durante el acompañamiento que los docentes realizan tanto en la salud mental como en el seguimiento académico. Otro reto en la brecha digital es la posibilidad de generar relaciones superficiales por la falta de interacción entre

docentes y estudiantes, que facilita la sensación de “desconexión” entre estos agentes, así como el desafío por la falta de equidad digital, donde no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos, conectividad estable o espacios adecuados para aprender, lo que favorece la atención inconstante e insegura del alumnado (Martínez Cortés y Parrales Lóor, 2024). La falta de formación especializada en los docentes y la dificultad en la evaluación de las competencias socioemocionales en la virtualidad también representan retos generados en la brecha digital (Román Cortéz, 2025).

Sánchez Valtierra (2022) menciona que, en la educación en entornos virtuales en México, se presentan desafíos, como la brecha digital y la falta de alfabetización tecnológica, lo que exige diseñar intervenciones educativas que aseguren la inclusión y la equidad en el acceso a estos recursos. Por su parte, Álvarez Bolaños (2020), desde una perspectiva crítica, reflexiona sobre los fines de la educación socioemocional en el currículo de educación básica, cuestiona enfoques instrumentales y propone una orientación humanista que promueva el bienestar y el crecimiento personal.

Por último, Gonzáles Rivera et al. (2023) anota que durante la pandemia de covid-19 se menciona, tanto en las adolescencias como en sus tutores legales, un aumento de sentimientos y emociones negativas. Al respecto, el estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) sobre habilidades socioemocionales para América Latina y el Caribe señala un incremento en el abandono escolar y en la vulnerabilidad socioemocional del alumnado, así como una disminución en el rendimiento educativo y el autocontrol emocional (Unesco, 2021). El estudio destaca también la urgente necesidad de innovar en educación y promover investigaciones que integren nuevas metodologías y didácticas más apropiadas para fortalecer el desarrollo de las competencias socioemocionales, como la empatía y la apertura al aprendizaje.

Uno de los grandes desafíos en la escolaridad virtual es la brecha digital, consistente en la desigualdad entre las personas y las sociedades respecto del acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación.

3.2 Desafíos estructurales y de atención a la demanda en programas virtuales de EMS

Datos estadísticos en EMS

Absorción y cobertura

La SEMS en México ha reportado que, aunque este tipo educativo desempeña un papel central en la formación superior, de cada 100 estudiantes que ingresan en la primaria, 54 logran concluir la EMS (SEMS, 2024). Por otro lado, la SEP informa que, en el ciclo 2024-2025, se atendieron a más de 23 millones de estudiantes en todos los niveles de educación básica (SEP, 2024a) y a más de 5 millones en todas las modalidades de bachillerato. En este sentido, informa que la cifra exacta de la población atendida en EMS durante dicho ciclo escolar fue de 5 508 572, de los cuales 786 966 cursaron sus estudios en modalidad no escolarizada, distinguiendo que, de este total 417 144 son mujeres y 369 822 son hombres (SEP, 2024b).

Por su parte, el Siged (2025) reporta 346 instituciones públicas de bachillerato con modalidad virtual, dispersas en 22 entidades de México; sin embargo, hasta julio de 2025, no se cuenta con una cifra única publicada que indique el número total de estudiantes exclusivamente virtuales en bachillerato en México. Un indicador desfavorable en cuanto a cobertura es que poco más de 1,7 millones de adolescentes entre 15 y 17 años no asisten a la escuela, lo que significa que uno de cada tres jóvenes en ese rango de edad está fuera de las aulas de bachillerato, alerta el Inegi en la plataforma Datos en Acción (Poy y Villaseñor, 2025).

Rezago

En 2025, el Instituto Nacional para la Educación de todos los Adultos (INEA, 2025) de la SEP menciona que el término *rezago*

educativo se refiere a la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir o que no ha iniciado o concluido su educación primaria o secundaria. En esta línea, en México es común utilizar el concepto para englobar la cantidad y la proporción de individuos que no completaron la educación básica obligatoria, es decir, los niveles de primaria y secundaria dentro de la edad establecida por cuestiones académicas: la reprobación, la repetición, la extraedad, la inasistencia, el ingreso tardío o las salidas anticipadas, entre otras (Santa Cruz-Vargas, 2023).

Para Santa Cruz-Vargas (2023), el atraso académico es una situación relacionada con límites de edad, con una condición de desafiación o salida prematura de la escuela, resultado de un proceso de “desenganche”, causado por la desvinculación entre las prácticas escolares y los procesos de enseñanza con el ritmo y entorno personal del estudiante, que “no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo” (p. 156). El mismo autor considera que, en la actualidad, el rezago educativo es un problema que afecta el sistema educativo en México, ya que este problema se ve reflejado por su complejidad y por el número de personas afectadas. Tal situación sigue una distribución relacionada con la condición socioeconómica de los individuos, la edad, el sexo, los patrones culturales y de origen étnico, que afecta a los grupos más desprotegidos y expuestos

El término *rezago educativo* se refiere a la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir o que no ha iniciado o concluido su educación primaria o secundaria.

o inmersos en la exclusión social. Entre las causas más comunes reconocidas que propician el aumento del rezago educativo, están la pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, el embarazo a temprana edad, el consumo de drogas y la desintegración familiar.

Rendimiento académico

Las evaluaciones internacionales, como la prueba PISA 2022, han señalado que México presenta un rezago educativo de aproximadamente veinte años, con caídas significativas en lectura, matemáticas y ciencias (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Por su parte, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), la pandemia de covid-19 provocó una pérdida de aprendizajes equivalente a dos años de escolaridad, en especial, en jóvenes de nivel medio superior, lo que implica alumnos con menos aprendizajes que se convertirán en futuros trabajadores con menos habilidades, lo que puede reducir sus ingresos en un 8 % anual durante su vida laboral (“El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes”, 2021).

Abandono escolar

El abandono escolar, según la Subsecretaría de Educación Básica (SEB, 2022), fue formulado como el “corte en la continuidad de la trayectoria escolar por causas multifactoriales”. Al respecto, la SEP ha informado que la mayor deserción escolar ocurre en el tránsito de la secundaria a la EMS y durante esta última, que atribuye a múltiples razones socioeconómicas, familiares, de violencia y a que la escuela no siempre satisface las expectativas de los estudiantes, lo que dificulta la conclusión de su trayectoria educativa (SEP, 2019).

En el foro “La Educación Media Superior en México, siglo XXI”, organizado en 2024 por

la SEMS, Arcelia Martínez Bordón explicó que, para los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, hubo un crecimiento en la tasa de abandono escolar por la circunstancia extraordinaria que representó la pandemia de covid-19, recuperándose un poco después. Señaló, sin embargo, que el problema persiste:

Para el ciclo 2023-2024, la tasa de abandono era del 8,1 %, alrededor de 430 mil estudiantes, es decir, 117 estudiantes por día. [...] A pesar de las evaluaciones realizadas a la educación básica por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en la EMS estamos a ciegas, ya que la información con la que se cuenta en la actualidad la ha producido la academia y distintos espacios de investigación. (“Desertan de educación media superior 430 mil jóvenes en ciclo escolar 2023-2024”, 2024)

Permanencia

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (Enape) 2021 (Inegi, 2022), se encontró que los hombres desertan más que las mujeres (54,9 % de hombres en contraste con 45,1 % de mujeres que dejan sus estudios), además, señala que la principal causa de abandono escolar es la falta de dinero (49,7 %). De igual manera, pudo conocerse que los grados máximos de estudio de las madres y padres de jóvenes desertores se concentraron mayormente en secundaria (31,1 %) y primaria (24,3 %) concluidas.

Respecto de los estudiantes encuestados que provienen de familias con desventajas económicas, se evidenció que el 71,8 % que desertaron y pertenecían al cuartil de menores ingresos señalaron que en su familia faltaba dinero para sus útiles, pasajes o inscripción, así como el 24,7 % de jóvenes desertores del cuartil de ingresos más bajos indicó que tenía por lo menos un hermano que había desertado previamente de la EMS, en contraste con los estudiantes que dejaron sus estudios

y pertenecían al cuartil de ingresos mayores, quienes refirieron la misma situación solo en el 12,9 %.

Por otro lado, el Inegi (2022) también destaca que, de los estudiantes que recibían una beca mientras cursaban la EMS, el 23,5 % decidió continuar con la educación superior. En retrospectiva, el 69,7 % de los jóvenes que desertaron consideraron que haber dejado sus estudios fue una mala o muy mala decisión. Por otro lado, el 44,8 % de los jóvenes que abandonaron sus estudios mencionaron que dejar de estudiar afectó en mucho o en algo sus relaciones familiares de manera negativa. Por otro lado, el 43,3 % de los jóvenes que abandonaron sus estudios señalaron que esta decisión afectó negativamente en mucho o en algo su situación económica, mientras el 60,0 % indicó que haber dejado de estudiar afectó negativamente algo o mucho sus posibilidades de encontrar empleo.

Egreso

De acuerdo con el Siged (2025), respecto de los 368 760 estudiantes que ingresaron en la modalidad virtual en el ciclo escolar 2024-2025, egresaron 71 820, en su mayoría mujeres, con 43 960, mientras los hombres constituyen la cifra de 27 860. El total de estudiantes repetidores es de 144 611, entre ellos, 152 329 estudiantes desertaron durante el ciclo escolar 2024-2025.

Adolescencias y juventudes en condiciones vulnerables

Desempleo y pobreza

De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2023), en México, para el año 2022, la incidencia de pobreza en la población de 12 a 17 años se reportó en un 42,9 %. Asimismo, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (Inegi, 2025), para el

primer trimestre de 2025, reportó una tasa de desempleo del 2,5 % en México, lo cual representa 1,5 millones de personas desocupadas. Estos problemas se relacionan estrechamente con el acceso a servicios básicos, que representa una limitante significativa para la atención a necesidades de salud física, mental y formación académica.

Acceso a servicios básicos tecnológicos

En cuanto a servicios básicos, el Inegi (2025) en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de la Información en los Hogares (Endutih) 2024 estimó que, de 120,6 millones de personas, 100,2 millones son usuarias de internet, lo que equivale al 83,1 % de la población de 6 años y más (86,9 % correspondió al ámbito urbano y 68,5 % al ámbito rural). Este resultado refleja un incremento del uso del servicio en comparación con años anteriores.

Respecto de la misma muestra, también se reportó un aumento en personas usuarias de teléfono celular, con 98,6 millones, y otro aumento en el número de hogares que tenían computadora con 17,2 millones, de una muestra de 39,1 millones de hogares. A pesar de las dificultades económicas que pudieran presentar las familias de los adolescentes, puede apreciarse un incremento en el uso de aparatos tecnológicos, lo que favorece el acceso a la educación virtual de la población.

Salud mental y adolescencia

En la recopilación de datos del Inegi (2024), se registran, en México, 31 millones de personas jóvenes de 15 a 29 años, cifra que representa el 23,8 % del total de la población. El 51,1 % correspondió a mujeres y el 48,9 % a hombres (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Al centrarnos en esta población de adolescentes, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, s. f.), además de los cambios corporales propios de la etapa de la adolescencia, los cambios hormonales



que se dan representan un componente clave, porque tienen efectos en su comportamiento social y emocional. Del mismo modo, se dan importantes procesos en el desarrollo cerebral, como la plasticidad cerebral, que representa un cambio brusco en la arquitectura del cerebro que origina la búsqueda de la recompensa inmediata, comportamientos de riesgo, impulsividad, búsqueda de sensaciones y placeres sin preocuparse de los efectos a largo plazo (Guadamuz Delgado et al., 2022).

Al contemplar los cambios anatómicos, fisiológicos y mentales de esta población, adquiere relevancia la atención a la salud mental como estrategia de formación y contención de la futura generación social. La OPS (s. f.) menciona que la salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. Esta salud mental puede verse afectada en la adolescencia por la exposición constante a diversos factores de riesgo, como la presión social, la falta de recursos socioeconómicos, la influencia de los medios de comunicación, el ambiente en el hogar, la violencia, la exposición a adicciones y las relaciones con sus compañeros.

En la adolescencia, y en el marco de la salud mental, nos encontramos con las

neurodivergencias que los jóvenes pudieran presentar. Según Gómez Blanco (2024), estas son un hecho biológico que representa variaciones percibidas en los procesos cognitivos, emocionales, afectivos y sensoriales distintos de los de la mayoría de la población general. Esto se relaciona con los genes que están en interacción con todo el material cromosómico durante el periodo natal y posnatal, al igual que con las redes neuronales que se forman y que son susceptibles a aspectos, como la alimentación y el cuidado.

Si bien lo anterior no necesariamente representa la presencia de enfermedades, sí implica diferencias en la funcionalidad que marcan la diversidad cerebral. En este mismo sentido, se estima que, entre el 15 % y el 20 % de la población presenta alguna neurodivergencia; al respecto, algunas de ellas son trastorno del espectro autista (TEA), trastorno déficit de atención con hiperactividad (TDAH), dislexia, discalculia, dispraxia y altas capacidades intelectuales (ACI).

Los estudiantes de media superior con autismo y TDAH son el 54 % más propensos al suicidio y, a su vez, experimentan altos niveles de ansiedad y depresión y enfrentan mayor cantidad de retos en materia de salud mental comparados con una persona neurotípica. Sin embargo, los estudiantes con TDAH tienen tasas de depresión aún más altas y son

4 veces más propensos a cometer suicidio, además, representan el 2,4 % de los adolescentes entre 15 y 19 años en presentarla, por lo que es uno de los trastornos del neurodesarrollo más estudiado y presentado.

De acuerdo con la OMS (2025), 1 de cada 7 adolescente en México, entre 10 y 19 años (14 %), padece algún trastorno mental. Se calcula que el 5,5 % de 15 a 19 años sufre un trastorno de ansiedad y que el 3,2 % de esta población padece depresión. Al entender que los trastornos mentales “se caracterizan por una alteración clínicamente significativa de la cognición, la regulación de las emociones o el comportamiento de un individuo, asociado a angustia o a discapacidad funcional en otras áreas importantes”, es relevante mencionar que muchas de estas afecciones no reciben el reconocimiento y el tratamiento que requieren. Otro trastorno significativo en adolescentes es el comportamiento disocial, caracterizado por conductas destructivas o desafiantes que afecta al 2,4 % de adolescentes entre los 15 a 19 años. Estos trastornos pueden impactar significativamente la asistencia a la escuela, el estudio y el rendimiento académico, así como facilitar el retraimiento social que agrava la salud mental del adolescente, debido a que el aislamiento y las redes de apoyo representan un factor de riesgo para el suicidio.

En México, desde 2023, la tasa de suicidio presentó una tendencia creciente, se registraron 8837 suicidios, que representaron el 1,1 % del total de muertes. De las personas que fallecieron por suicidio, el 81,1 % correspondió a hombres y el 18,9 % a mujeres, con una porción mayor entre los 10 y los 19 años. Entre las tasas más altas de suicidio por entidad federativa, Yucatán se encuentra en el segundo puesto, con una tasa de 14,3 (Inegi, 2024). La Secretaría de Salud (2023) menciona otra afección que pueden sufrir los adolescentes: las adicciones. La media de edad de inicio del consumo de drogas es 15,4 años, y la población masculina es la que

La adolescencia es un periodo crucial para el desarrollo de hábitos sociales y emocionales fundamentales para el bienestar mental necesario en el presente y en el futuro de cada ser.

más demanda tratamiento en los servicios de urgencias, mientras las mujeres demandan tratamiento a edades más tempranas, principalmente entre los 15 y 19 años. En concordancia con lo observado en los últimos años, el alcohol, el tabaco y la marihuana han persistido como las tres principales drogas de inicio. De acuerdo con informes previos, cada vez más jóvenes inician con el consumo, que incrementa también las muertes violentas y los suicidios, así como en accidentes y lesiones por causa externa.

La OMS (2025) afirma que las neurodivergencias, los trastornos mentales y las adicciones pueden facilitar en los adolescentes exclusión social, discriminación, dificultades educativas, mala salud física y violaciones de los derechos humanos. También pueden ser víctimas de estigmatización, lo cual puede disuadirles de buscar ayuda e incurrir en conductas de riesgo.

Es necesario recordar que la adolescencia es un periodo crucial para el desarrollo de hábitos sociales y emocionales fundamentales para el bienestar mental necesario en el presente y en el futuro de cada ser. Por eso, los adolescentes necesitan contar con un entorno favorable y protector en su familia, su escuela y su entorno. La paradoja de esta situación se encuentra en que este es un periodo determinante para la formación de un adulto funcional, pero vulnerable para el adolescente, ya que es una etapa que está

marcada por cambios físicos, emocionales y sociales.

México es un país reportado por la OPS en 2022 con muy alta brecha de tratamiento para trastornos mentales en América Latina y el Caribe (OPS, s. f.). Aunque existe una amplia diversidad de trastornos mentales, se aprecia que la atención institucional y comunitaria hacia ellos sigue siendo insuficiente. La brecha entre la atención e intervención impacta en contextos educativos y vulnerables.

3.3 Desafíos institucionales y pedagógicos en los programas virtuales de EMS

Después de examinar los factores sociales y estructurales del sistema educativo mexicano que inciden en el desarrollo socioemocional durante la EMS, es necesario profundizar en los retos que enfrentan las instituciones educativas y sus enfoques pedagógicos en el contexto de la educación virtual, en consideración a que el enfoque general de la SEMS es incidir en la formación obligatoria de habilidades socioemocionales para prevenir el abandono escolar. Ante esto, se presentan los hallazgos relacionados con las condiciones organizativas, normativas y didácticas bajo las cuales operan los programas virtuales públicos, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Prepa en Línea de la SEP, así como aquellas con autonomía curricular, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

En cuanto al IPN, se reporta que, a través de su sistema Polivirtual, ofrece bachilleratos en línea, como el Bachillerato General Polivirtual (BGP) y el Bachillerato Tecnológico Bivalente a Distancia (BTBD). Si bien su enfoque es más hacia la formación académica en matemáticas, ciencias experimentales, preparación

para la universidad o para el ámbito laboral, su modelo también busca el desarrollo de habilidades de comunicación y autogestión.

En este mismo segmento público, se encuentra la Prepa en Línea de la SEP, que ofrece un servicio gratuito para estudiar el bachillerato a distancia en todo el país, en el que sí se incluye el trabajo de habilidades socioemocionales clave, como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, la toma de decisiones y la perseverancia, que se integran a través de los cinco ámbitos establecidos por el MCCEMS. Sin embargo, algunas diferencias del modelo de operación de la Prepa en Línea de la SEP se relacionan con el uso de estrategias pedagógicas diferenciadas por grupos de edad, lo cual podría representar una ventaja para el abordaje de la socioemocionalidad, ya que permite adaptar los contenidos y las metodologías a las necesidades específicas del estudiantado adolescente y adulto (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2021).

En el segmento de instituciones públicas autónomas, se encontró que la UNAM también cuenta con un bachillerato a distancia, que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante cursos específicos, como el curso masivo autogestivo sobre “Promoción de habilidades socioemocionales”, desarrollado en colaboración con la Facultad de Psicología. Este curso aborda estrategias pedagógicas para crear entornos emocionalmente seguros y enriquecedores, que reconoce la importancia del dominio afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, s. f.).

La UAGro, a través del Sistema de Universidad Virtual, ofrece un bachillerato general con un modelo pedagógico centrado en el aprendiente, basado en competencias y con un enfoque socioconstructivista. Este modelo promueve la formación integral mediante actividades sincrónicas y asincrónicas, así

como enfatiza el desarrollo de habilidades para la vida, la autonomía en el aprendizaje y la responsabilidad social, lo cual se alinea con los principios de la formación socioemocional.

Por su parte, los programas educativos virtuales de tipo medio superior ofertados en la UADY sostienen como fundamento filosófico, metodológico y pedagógico la formación integral, que se debe ver reflejada en las dimensiones personal, interpersonal y social-contextual con competencias tecnológicas y para la vida, que permitan su incorporación al nivel superior al ámbito ocupacional y que respondan a las demandas actuales y al desarrollo de su comunidad como agentes de paz y cambio social para la resolución de problemas y su adaptación a contextos locales, nacionales e internacionales (UADY, s. f.). La UADY cuenta con un bachillerato general y un bachillerato tecnológico, ambos de modalidad cien por ciento virtual y con campos complementarios para la formación integral que abordan el desarrollo de la formación de los recursos socioemocionales que propone el MCCEMS.

Desde una perspectiva de sensibilización, atención y prevención, se destaca en la UADY la implementación de campañas institucionales mensuales con actividades en las que participan estudiantes, personal universitario y toda la comunidad educativa, entre ellas, mes de la salud mental, mes de la perspectiva de género, mes de la prevención de adicciones, entre otras. En este mismo sentido, se han desplegado acciones sustantivas para el acompañamiento socioemocional del estudiantado a través del Programa Institucional de Tutorías, el Programa para la Igualdad de Género, el Programa Estar Bien y el Programa Institucional de Atención Integral para la Vida y la Salud.

En este rubro, sobresale un protocolo que se gestó en la UADY como herramienta de denuncia, contención y acompañamiento legal, psicológico y socioemocional, para la

prevención, atención y sanción de cualquier caso de violencia de género, discriminación, hostigamiento, acoso o abuso sexual, que se presente en todas las relaciones interpersonales, horizontales o verticales, descendentes o ascendentes, que tengan lugar en su ámbito. Asimismo, se distingue la pertinencia del Programa Estar Bien, que brinda atención psicológica, presencial y virtual al estudiantado que se encuentre en riesgo social, emocional y psicológico.

El acceso a todos estos servicios se encuentra disponible en línea para todo el estudiantado y el personal universitario, accediendo desde los diferentes campus virtuales y por medio de las herramientas inteligentes de Microsoft 365 a las que tiene acceso toda la población inscrita en la UADY, para una pronta atención de quien lo requiera. Cabe mencionar que no se cuenta con datos exactos de la participación de los estudiantes de modalidad virtual en estos eventos y actividades de los programas implementados, pero se puede mencionar, por la información obtenida en la experiencia, que esta participación es baja.

Uno de los grandes desafíos de las instituciones públicas es la implementación de estrategias de acompañamiento socioemocional diferenciadas para la población virtual, con características distintas de la población que accede a una modalidad presencial. Para



la caracterización de un perfil sociodemográfico específico de estudiantes virtuales, es necesario redefinir instrumentos de medición estadística, de tal forma que puedan explorarse y representarse todas las circunstancias y condiciones sociales, económicas, familiares y laborales a las que se enfrenta quien requiere estudiar de manera virtual, posiblemente, la flexibilidad curricular y el horario más que por la habilidad digital que posea.

La planeación, el diseño, la programación y la actualización de estos sistemas institucionales, que recopilan todos los datos de control escolar, inscripción, seguimiento a la trayectoria y al egreso, requieren integrarse por instrumentos que hayan formulado sus reactivos, haciendo uso de un vocabulario sensible que permita la representación de una población con amplia heterogeneidad de contextos y que, además, pudieron haber sido desplazados de la oportunidad de una EMS y superior presencial. En este sentido,

instituciones como la UNAM y la UAGro han comenzado a implementar modelos de acompañamiento más flexibles y personalizados, que incluyen tutores virtuales, monitores académicos y recursos de apoyo emocional.

Otro reto importante es que a nivel nacional se actualicen las definiciones de los indicadores educativos del nivel básico y medio superior, con base en la flexibilidad curricular, periodos de actividad o como la Estadística 911 que actualmente no distingue entre modalidades presenciales y virtuales, ni considera adecuadamente los ritmos de avance asincrónicos. Esta limitación impide una evaluación precisa del impacto de los programas virtuales en el desarrollo socioemocional y en la permanencia escolar. La SEP, a través del Siged, ha comenzado a integrar herramientas más dinámicas para el análisis de datos, pero aún se requiere una reforma normativa que permita incorporar indicadores cualitativos y de bienestar emocional (SEP, s. f.).

4. Conclusiones

Hallazgos sobre el sistema educativo

Si bien el MCCEMS representa un avance estructural y transformador en el modelo educativo mexicano al reconocer la dimensión socioemocional en el aprendizaje, su implementación demanda que los recursos pedagógicos, institucionales y humanos estén a la altura de esta ambición transformadora. De igual forma, este marco pedagógico establece lineamientos comunes para todas las instituciones en México; sin embargo, según su tipo de sostenimiento, público o privado, pueden hacer las adaptaciones necesarias o articular sus acciones institucionales de bienestar, atención y protección de la dimensión socioemocional.

Por su parte, se encontró que múltiples factores socioeconómicos impactan de manera

directa el desempeño académico del alumnado y favorecen retos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la modalidad virtual. Algunos de estos factores son el rezago, la permanencia y el abandono escolar aumentados por la contingencia del covid-19. El rezago educativo en México constituye un problema multifactorial al estar vinculado con procesos de pertenencia escolar, condiciones de vulnerabilidad estructural, desvinculación entre las dinámicas escolares y los contextos personales de la comunidad estudiantil. Los resultados de PISA 2022 evidencian un rezago educativo en México equivalente a dos décadas, que genera una pérdida de aprendizajes equivalente a dos años de escolaridad en jóvenes de nivel medio superior, con implicaciones en el presente académico, el futuro laboral y la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida, ya que son circunstancias que

acentúan las desventajas económicas que se viven en México y amplían aún más la brecha en sus ingresos anuales debido a la falta de habilidades fundamentales. Esta situación revela una crisis estructural que exige también una revisión profunda de las políticas educativas y de los mecanismos de recuperación de aprendizajes.

Hallazgos sobre condiciones vulnerables

El abandono escolar en la EMS continúa siendo un problema estructural en México en el tránsito desde la secundaria. A pesar de los esfuerzos institucionales, factores como la desigualdad socioeconómica, la violencia, la falta de expectativas escolares y el impacto de la pandemia de covid-19 han profundizado este problema. La tasa de abandono del 8,1 % en el ciclo 2023-2024, equivalente a 430 000 estudiantes, revela que las estrategias actuales no han logrado revertir de manera sostenida esta tendencia. Además, la ausencia de evaluaciones sistemáticas en este nivel educativo limita la capacidad de diagnóstico y de intervención efectiva, así como deja a las autoridades a ciegas frente a un fenómeno que afecta la equidad y la permanencia escolar.

Los resultados de la Enape 2021 revelan que el abandono escolar en la EMS está profundamente vinculado a factores estructurales, como la pobreza, el nivel educativo de los padres y la falta de apoyos institucionales. La deserción afecta más a los hombres y se concentra en los sectores de menores ingresos, en los que el abandono escolar se convierte en un patrón familiar recurrente. Además, las consecuencias de esta decisión se extienden más allá del ámbito académico e impactan negativamente las relaciones familiares, la situación económica y las oportunidades laborales de los jóvenes. Estos datos evidencian que el abandono escolar no es solo una decisión individual, sino el reflejo de desigualdades persistentes que requieren

atención urgente. Asimismo, reporta que los programas de bachillerato en modalidad virtual enfrentan una alta tasa de abandono escolar, con más de 152 000 estudiantes desertores en el ciclo 2024-2025, lo que representa un desafío crítico para la permanencia educativa. Aunque el número de egresados es significativamente menor, destaca la participación mayoritaria de mujeres, lo que sugiere brechas de género y de continuidad académica que deben ser atendidas con urgencia.

En cuanto a la salud mental en la adolescencia, se concluye que esta etapa es crítica en el desarrollo emocional, cognitivo y social, marcada por transformaciones fisiológicas y cerebrales que aumentan la vulnerabilidad ante trastornos mentales, neurodivergencias y conductas de riesgo. En México, los datos del Inegi, la OMS y la OPS evidencian una alta prevalencia de afecciones, como ansiedad, depresión, comportamiento disocial y adicciones, así como una preocupante tasa de suicidio entre jóvenes de 10 a 19 años. Esto se relaciona con los factores socioeconómicos descritos, así como con el desempleo y las limitaciones en el acceso a servicios básicos, que representa un obstáculo significativo para el desarrollo educativo y emocional de esta población. Sin embargo, el incremento en el



El incremento en el uso de tecnologías, como internet, celulares y computadoras, abre una ventana de oportunidad para fortalecer la educación virtual como vía de inclusión.

uso de tecnologías, como internet, celulares y computadoras, abre una ventana de oportunidad para fortalecer la educación virtual como vía de inclusión.

Este contraste entre vulnerabilidad económica y expansión tecnológica exige políticas educativas que aprovechen los recursos digitales sin perder de vista las condiciones sociales que limitan su aprovechamiento. Es necesario mencionar que, a pesar del crecimiento en el acceso tecnológico, persiste una brecha estructural en la atención institucional y comunitaria a la salud mental adolescente, en contextos educativos y vulnerables, por lo que se menciona que la implementación del currículum ampliado del MCCEMS en modalidades virtuales enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos que comprometen la formación socioemocional en esta etapa de formación, debido a que la falta de disposiciones oficiales para entornos cien por ciento digitales limita la inclusión y la equidad educativa.

La necesidad de experiencias vivenciales, de espacios físicos y de participación comunitaria sigue siendo difícil de replicar virtualmente, lo que amenaza la integralidad formativa prevista en el marco curricular. Esto se relaciona estrechamente con la brecha digital que implica diferencias significativas en el uso, la apropiación y aprovechamiento de las TIC por parte del estudiantado, que favorece la falta de conectividad, de habilidades tecnológicas, de privacidad emocional, de interacción

auténtica y de recursos especializados, que limitan el desarrollo de competencias socioemocionales y generan riesgos de abandono escolar y afectan su bienestar integral.

Estos desafíos impactan la formación emocional, el vínculo docente-estudiante y la equidad educativa. Si bien se reconoce el valor humanista de esta formación desde el marco curricular, aún no se cuenta con estrategias consolidadas para su implementación efectiva en entornos virtuales.

Propuesta de estrategias institucionales

Debido a estos hallazgos, se propone implementar mecanismos operativos que garanticen la aplicación efectiva del MCCEMS. Con respecto a la planeación didáctica y el diseño curricular, se sugiere desarrollar lineamientos específicos para la formación socioemocional en entornos virtuales, que integren criterios de evaluación, seguimiento, ética digital y uso inclusivo de las TIC, bajo los principios del MCCEMS. Por esta razón, en la planeación didáctica de cada asignatura, se requiere un componente que incorpore actividades individuales y comunitarias, integradoras y formativas específicas de la formación socioemocional. Para facilitar esta planeación, aplicación y evaluación, es necesario que cada institución difunda materiales de apoyo a la plantilla docente, así como diseñar instrumentos de evaluación continua del impacto socioemocional de los programas educativos en modalidad virtual para medir el desarrollo personal y colectivo que promueve la NEM.

Además, la creación de diversos instrumentos o de uno solo que se administre de manera periódica y constante para la obtención de datos socioeconómicos y socioformativos de la población menor y mayor de la edad jurídica legal (que en México es a los 18 años), que diferencie las características y necesidades de la población que se encuentra

en primer, segundo o tercer año, así como defina los indicadores educativos específicos adaptados a su modalidad, ya sea de ingreso, permanencia, deserción, rezago o egreso, entre otros, en consideración a la medición de rasgos básicos de salud mental, como la presencia de neurodivergencias.

Propuestas para la modalidad virtual

En la implementación de estrategias de enseñanza contextualizadas, se recomienda la representación de la diversidad de contextos, así como la capacitación docente especializada en el fortalecimiento de competencias socioemocionales en entornos virtuales, desde un enfoque intercultural, ético y empático. Asimismo, se requiere fortalecer la formación docente en salud mental y neurodivergencia, que incluya herramientas para la detección temprana, el abordaje ético y pedagógico, además de habilidades para la contención emocional.

Por otro lado, la acción tutorial en la virtualidad es una pieza clave para el acompañamiento socioemocional, por lo que es necesario la continuidad de la implementación de sistemas de acompañamiento emocional virtual por personal capacitado para prevenir el abandono escolar y promover el bienestar integral, así como la incorporación al seguimiento de la promoción de la participación comunitaria estudiantil en eventos de responsabilidad social, cuidado y bienestar físico, la generación de espacios y redes de apoyo virtual, por grupos acordes con sus necesidades e intereses.

Se sugiere igualmente establecer sistemas de monitoreo y evaluación continua, como mentorías virtuales, diarios reflexivos y espacios comunitarios digitales, que permitan el acompañamiento emocional y la medición del impacto de las intervenciones en salud mental. Se considera importante el uso de tec-

nología emergente para el acompañamiento individual virtual e implementar las herramientas institucionales con las que cuentan, como las diferentes plataformas virtuales y el uso de un lenguaje y vocabulario inclusivo que permita la pertenencia institucional por parte del alumnado.

También es necesario mantener y promover la participación en las campañas institucionales para la sensibilización, atención y prevención de depresión, ansiedad y estrés académico, con enfoque inclusivo y sensible al contexto de la adolescencia, que favorece la psicoeducación tanto individual como social, en entornos digitales seguros y accesibles que promuevan el bienestar emocional, la comunicación y la expresión creativa, entre otros. Al respecto, se destaca la propuesta de programar actividades académicas presenciales para que, cuando menos una vez al semestre, acuda el estudiantado, y así favorecer la interacción y generación de redes de apoyo.

En el contexto actual, se han identificado múltiples desafíos socioemocionales que afectan profundamente a quienes ingresan en la modalidad académica virtual, al poseer un bagaje complejo de vivencias, emociones y realidades personales. La virtualidad, si bien ofrece flexibilidad y acceso, también puede amplificar sentimientos de aislamiento, desconexión afectiva y desregulación emocional, en estudiantes que ya enfrentan vulnerabilidades psicosociales, además de invisibilizar dichas vulnerabilidades por la naturaleza de la modalidad.

Por ello, se recomienda que los programas virtuales de la UADY integren instrumentos específicos para la evaluación y el acompañamiento socioemocional del estudiantado, reconociendo que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en cuerpos y mentes atravesadas por contextos. Asimismo, se sugiere incluir ítems de evaluación docente y curricular que valoren las actividades orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales,

como la empatía, la autorregulación, el sentido de pertenencia y la resiliencia, elementos clave para una educación inclusiva y humanizante.

Para finalizar, se recomienda fomentar investigaciones aplicadas e innovadoras, que exploren metodologías y didácticas contextualizadas,

capaces de promover el bienestar socioemocional y prevenir el abandono escolar desde una perspectiva crítica e interseccional, así como la promoción de la investigación aplicada sobre modelos socioemocionales en bachillerato virtual para generar evidencia para la mejora continua de estos programas.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la elaboración, el contenido o la publicación de este artículo. No se han recibido apoyos financieros ni materiales institucionales que puedan influir indebidamente en los resultados, las interpretaciones o conclusiones expuestas. Asimismo, se afirma que no existen relaciones personales o profesionales que pudieran afectar la imparcialidad del análisis desarrollado. Esta declaración se realiza con base en los principios de transparencia, integridad académica y compromiso ético que rigen la producción científica.

Implicaciones éticas

El desarrollo de este artículo se llevó a cabo con estricto apego a los principios éticos que rigen la investigación académica. Se respetaron los derechos, la dignidad y la autonomía de los sujetos, instituciones y contextos que pudieron haber sido referidos de manera indirecta, garantizando, en todo momento, la confidencialidad de la información sensible y el uso responsable de los datos consultados. Los autores declaran que no se vulneraron normativas éticas en el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos, ni se incurrió en prácticas de plagio,

manipulación de resultados o sesgos intencionales. Asimismo, se ratifica el compromiso con la producción de conocimiento orientado al bienestar colectivo, la equidad educativa y la inclusión social.

Contribución de autores

Los autores fueron responsables de la concepción teórica, el diseño metodológico y la redacción de este artículo. Además, se realizó la revisión documental, el análisis crítico de fuentes institucionales y el desarrollo de los apartados relacionados con la inclusión socioemocional en programas educativos virtuales. Todas las secciones fueron elaboradas de manera original, y así asegurar la coherencia interna y el rigor académico necesario para su publicación. Los autores aprueban la versión final del artículo y se comprometen con la integridad intelectual del contenido presentado.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este artículo, los autores utilizaron Microsoft 365 Copilot y Gemini para la búsqueda de información actualizada y corrección en la redacción del artículo. Después de utilizar estas herramientas, los autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido de la publicación.

Referencias

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional: Del enfoque regulador al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: Cifras del ciclo escolar, 2019-2020. Principales hallazgos*. <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/hallazgos-indicadores2021.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Acompañamiento socioemocional: Retos frente a la nueva cotidianidad*.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/>
- De la Peña López, I. J. y Acosta Gonzaga, E. (2025). Determinantes de la brecha digital y estrategias para su reducción: Una revisión sistemática de la literatura. *Ciencia Ergo-Sum*, 32. <https://doi.org/10.30878/ces.v32n0a35>
- Desertan de educación media superior 430 mil jóvenes en ciclo escolar 2023-2024. (2024, 12 de diciembre). Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/prensa/desertan-de-educacion-media-superior-430-mil-jovenes-en-ciclo-escolar-2023-2024>
- El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes. (2021, 2 de junio). Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/>
- Gómez Blanco, D. C. (2024, 26 de febrero). *El maravilloso mundo de la neurodiversidad*. NeuronUP. <https://neuronup.com/neurociencia/el-maravilloso-mundo-de-la-neurodiversidad/>
- González Rivera, R., Valles Ríos, B., Manzueto Pereyra, S. M. y Guerra Laurel, G. (2023). Desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica regular. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 652-659. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i28.543>
- Guadamuz Delgado, J., Miranda Saavedra, M. y Mora Miranda, N. (2022). Actualización sobre neuroplasticidad cerebral. *Revista Médica Sinergia*, 7(6), e829. <https://doi.org/10.31434/rms.v7i6.829>
- Habilidades socioemocionales en aulas digitales: Guía. (2024, 4 de enero). Uday. <https://udax.edu.mx/experiencia/pedagogia-y-educacion/cultivando-habilidades-socioemocionales-en-el-aula-digital>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (Enape) 2021*. [https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroja%20que%20los%20hombr%20desertan,escolar%20es%20la%20falta%20de%20dinero%20\(49.7%25\)](https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroja%20que%20los%20hombr%20desertan,escolar%20es%20la%20falta%20de%20dinero%20(49.7%25))
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024, 9 de agosto). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_JUV24.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025, 27 de mayo). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/enoe/enoe2025_05.pdf#:~:text=En%20el%20trimestre%20

enero%2Dmarzo%20de%202025%2C%20la,del%20mismo%20trimestre%20de%20un%20a%C3%B1o%20antes

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025a, 6 de mayo). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (Endutih)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/endutih/ENDUTIH_24_RR.pdf

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2025). *Metodología para el cálculo de la estimación de la población en rezago educativo de 15 años y más al 31 de diciembre de cada año*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/969494/metod_estim_rez_edu_Ene2025.pdf

Jasso Gaona, C. A. (2021). Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación socioemocional en México. *Educiencia*, 5(2), 32-44. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v5i2.194>

Ley General de Educación Superior. <https://legislacion.scjn.gob.mx/buscador/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=/HNedHfTnA-2nOeijv6hyfqU22xAHwRYGfboj0kUo-D2FwMapeSsjmHKc3U11OA5d8x80SD-GEMW0/DdTE1L2jYg==>

Ley General de Educación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Ley Reglamentaria del art. 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/ley-reglamentaria-del-articulo-3o-de-la-constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-en-materia-de-mejora-continua-de-la-educacion>

Martínez Cortés, G. A. y Parrales Loo, G. B. (2024). Los desafíos de los entornos educativos virtuales para el aprendizaje de los estudiantes con escolaridad inconclusa.

Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 1-12. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2226>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023, 5 de diciembre). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Organización Mundial de la Salud. (2025, 1 de septiembre). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Organización Panamericana de la Salud. (s. f.). *Salud mental*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>

Poy, L. y Villaseñor, A. (2025, 16 de abril). Uno de cada tres jóvenes de 15 a 17 años no cursa la prepa: Inegi. *La Jornada*. [https://www.jornada.com.mx/2025/04/16/politica/011n3pol#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20poco%20m%C3%A1s%20de%201.7%20millones,\(Inegi\)%20en%20la%20plataforma%20Datos%20en%20Acci%C3%B3n](https://www.jornada.com.mx/2025/04/16/politica/011n3pol#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20poco%20m%C3%A1s%20de%201.7%20millones,(Inegi)%20en%20la%20plataforma%20Datos%20en%20Acci%C3%B3n)

Qué es la Nueva Escuela Mexicana. (s. f.). Grupo Geard. <https://grupogeard.com/mx/ayuda/escuela-mexicana/>

Román Cortéz, K. R. (2025). Influencia de la formación socioemocional en el bienestar psicológico en docentes de entornos virtuales. *Revista Polo del Conocimiento*, 10(4), 1165-1181. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9370/pdf>

- Sánchez Valtierra, J. A. (2022). Redefiniendo la formación socioemocional dentro del contexto del bachillerato en línea en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(27), 1-20. <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/90980/79557?inline=1>
- Santa Cruz-Vargas, M. (2023). El rezago educativo en México: Apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 153-157. <https://doi.org/10.62452/gqkyn623>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_MCCEMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). Boletín 113 Arranca SEP inicio del ciclo escolar 2024-2025. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-113-arranca-sep-inicio-del-ciclo-escolar-2024-2025?idiom=es&utm_source=chatgpt.com
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025. Ciudad de México, México: SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024c). Programa de estudio de formación socioemocional. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/07/V2N8WnBUGb-programa_formacion_socioemocional-19%20080724.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024d). Progresiones de aprendizaje del MCCEMS. https://repositorio.buap.mx/rdocencia/public/inf_public/2024/0/Progresiones-del-MCCEMS-2024-final.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (s. f). Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Secretaría de Salud. (2023). *Sistema de Vigilancia Epidemiológico de Adicciones: Informe Sisvea 2023*. https://epidemiologia.salud.gob.mx/gobmx/salud/documentos/info_sisvea/informes_sisvea_2023.pdf
- Sistema de Información y Gestión Educativa. (2025). *Sistema interactivo de consulta estadística educativa*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Subsecretaría de Educación Básica. (2022). *Estrategia nacional para promover trayectorias educativas continuas, completas y de excelencia*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Estrategia-Trayectorias-ejecutivo_final_1-1.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2024). *Plan de trabajo para la Educación Media Superior 2024-2030*. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202026/docs/Referentes%20convocatoria/Plan%20de%20Trabajo%20EMS%202024-2030.pdf>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (s. f). *Bachillerato en línea*. <https://uaev.uady.mx/UAEV-BEL/UAEV-BEL>

María Álvarez^{1*}
<https://orcid.org/0009-0005-5984-3947>

¹ Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Subdirección de Investigación y Posgrado, Núcleo de Investigación, Docencia, Innovación y Tecnología, Barquisimeto, Venezuela. Orcid: 0009-0005-5984-3947; mariaalvarez.ipb@upel.edu.ve

Autor de correspondencia:
María Álvarez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Subdirección de Investigación y Posgrado, Núcleo de Investigación, Docencia, Innovación y Tecnología, Barquisimeto, Venezuela. Orcid: 0009-0005-5984-3947; Avenida Las Palmas, con final Avenida Vargas; UPEL-IPB sede Este; mariaalvarez.ipb@upel.edu.ve

Para citar este artículo:
Álvarez, M. (2025). Evaluación basada en competencias: un camino hacia la formación integral y auténtica en educación superior. *Papeles*, 17(34), e2200. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2200>

Evaluación basada en competencias: un camino hacia la formación integral y auténtica en educación superior

Competency-based Assessment: A Path Toward Comprehensive and Authentic Training in Higher Education

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2200>

Recibido: 17 de julio de 2025

Aprobado: 10 de octubre de 2025

Publicado: 25 de diciembre de 2025



Resumen

Introducción: la evaluación basada en competencias es un proceso que permite valorar y reflexionar sobre el desempeño idóneo de un futuro profesional en determinados contextos, en el cual se permiten integrar los diversos saberes para enfrentarse a situaciones reales de aprendizaje. En este sentido, este artículo se enmarca en un abordaje teórico reflexivo sobre la evaluación basada en competencias, concebida como un camino hacia la formación integral y auténtica en la educación superior, específicamente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), cuya finalidad es vislumbrar las realidades educativas que pueden emerger desde la implementación de este innovador enfoque en este contexto universitario. **Metodología:** el estudio estuvo enmarcado en el paradigma interpretativo, bajo una perspectiva metodológica cualitativa, en una revisión documental, en que se analizó literatura actual, que incluye artículos científicos, libros y documentos oficiales, que permitieron develar e interpretar la evaluación de las competencias como un proceso integral y auténtico. **Resultados y discusión:** los hallazgos que emergieron luego de la revisión de diversas fuentes están referidos a la gran relevancia que tiene el enfoque de evaluación de competencias en la educación, además de evidenciar cómo ha sido esa transición entre objetivos y competencias, y los cambios trascendentales generados en los actores educativos a causa de una formación integral. **Conclusiones:** con este abordaje, se establecen algunas reflexiones en la búsqueda de dar a conocer los cambios que inevitablemente deben emerger a partir de la evaluación del desempeño estudiantil basado en competencia en las instituciones de educación superior.

Palabras clave

Evaluación basada en competencia; formación integral; educación superior

Abstract

Introduction: Competency-based assessment is a process that allows for valuing and reflecting upon the ideal performance of a future professional in specific contexts, integrating diverse knowledge to face real learning situations. In this sense, the present article is framed within a theoretical-reflective approach to competency-based assessment, conceived as a path towards comprehensive and authentic training in higher education, specifically at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador in Venezuela. Its purpose is to shed light on the educational realities that can emerge from the implementation of this innovative approach in that university context. **Methodology:** The study was framed within the interpretative paradigm, under a qualitative methodological perspective, in a documentary review. Diverse recent academic literature was

Keywords

Competency-based assessment; integral education; higher education

analyzed, including scientific articles, books, and official documents, which allowed for revealing and interpreting competency assessment as a comprehensive and authentic process. **Results and Discussion:** The findings that emerged after the review of various sources refer to the great relevance of the competency assessment approach in education, in addition to showing the transition between objectives and competencies, and the transcendental changes generated in educational stakeholders as a result of comprehensive training. **Conclusions:** This approach establishes some reflections in the search to make known the changes that must inevitably emerge from competency-based student performance assessment in higher education institutions.

1. Introducción

En la actualidad, las instituciones educativas en educación superior se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que, sin duda, plantea retos de gran amplitud, una prueba de ello lo representa la transformación curricular, proceso que comienza debido a los cambios que emergen en la sociedad, donde el ámbito educativo busca atender y superar las necesidades que van surgiendo o se van presentando en la realidad académica, profesional y personal, por lo que es indispensable ir dando respuestas a las exigencias y los problemas del entorno socioeducativo.

Este cambio actúa en los diversos elementos que estructuran el currículo y brinda mejoras desde un punto de vista crítico y flexible. Uno de estos elementos es la evaluación, la cual pasa de percibirse desde un enfoque positivista y tradicional a un enfoque crítico e innovador denominado evaluación basada en competencias, el cual se refiere al proceso de valoración con respecto al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto sociohistórico específico, que permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones problemáticas de forma idónea y satisfactoria.

Al respecto, Mariñez Báez (2024) afirma que la evaluación es un componente fundamental del diseño curricular basado en un enfoque

por competencias, debido a que permite realizar el proceso de valoración del desempeño estudiantil desde una postura humanista, compleja, socioformativa e integral. Por tanto, este modelo está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en el ámbito educativo, propiciadores del desarrollo de nuevas tendencias evaluativas, que incluyen un conjunto de técnicas e instrumentos coherentes, innovadores y pertinentes con este enfoque.

En consecuencia, las instituciones educativas en educación superior, como en el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), al concebir el currículo como espacio público en consonancia con su transformación, procura alcanzar un modelo orientado a formar un profesional de la docencia comprometido con su labor y vocación, que sea capaz de propiciar cambios en el quehacer y en el ser humano, es decir, fomentar y desarrollar, desde el momento de su ingreso a la universidad y durante su formación, las competencias profesionales y personales que eleven su bienestar integral, transformándose en un agente de cambio indispensable para el desarrollo social.

Por ello, el *Documento base* de la UPEL (2011), en el cual se presenta el diseño curricular implementado actualmente, señala:

La evaluación del desempeño estudiantil es un proceso científico que permite valorar todos los aspectos que lo caracterizan, a partir de la interpretación de las evidencias acumuladas, desde las actitudes, las percepciones, la comunicación y las vinculaciones existentes en contextos situados, donde el equilibrio, la coherencia y la correspondencia en la línea de evidencias acumuladas permita la valoración compartida y promuevan el desarrollo de las capacidades humanas. (p. 40)

En este sentido, es indudable que la evaluación, desde esta perspectiva, sea importante para el desarrollo y la formación del estudiantado de la UPEL, puesto que se pretende brindar las herramientas para el desempeño eficiente en los diversos contextos culturales y sociales, lo cual requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje. Lo anterior conduce a vislumbrar y describir el compromiso de los actores educativos ante una nueva mirada de este proceso evaluativo, para abordar y reflexionar sobre la visión de la evaluación desde el enfoque por competencias, como la ruta idónea hacia la formación integral y auténtica de los estudiantes de la UPEL-IPB.

Ahora bien, las virtudes que presenta este nuevo enfoque de la evaluación con respecto al desempeño estudiantil son evidentes. Por tanto, los actores educativos deben ser garantes del cumplimiento de este proceso, y en especial los docentes, debido a que deben dar paso a la transición de una evaluación centrada en objetivos de conductas observables a una evaluación de competencias, en que existe una diferencia notable entre ambas concepciones y, por supuesto, en su planificación. El diálogo entre agentes educativos es vital para la evaluación de competencias, requiere un encuentro entre lo formativo y lo auténtico, permite la mejora de competencias de manera significativa, así como exige

estándares y evidencias para demostrarlas (Bonnefoy Valdés, 2020).

Al respecto, es necesario que estos actores, en especial los docentes, tengan nociones claras de lo que este enfoque viene a revolucionar en el ámbito educativo, porque las transformaciones que emergen en los distintos elementos que estructuran el currículo son totalmente innegables. Debe contarse con profesionales de la educación capaces de ser resilientes ante los grandes cambios que se aproximan; docentes que sean capaces de considerar la evaluación del desempeño estudiantil como un proceso flexible, reflexivo y crítico, que pueda trascender los esquemas punitivos a los cuales este se ha sometido.

Por tanto, formar y evaluar desde este enfoque implica que los docentes deben orientar sus acciones a desarrollar y alcanzar competencias, y no concentrarse solo en la enseñanza de contenidos factuales; por eso, los actores deben ser guías, mediadores y dinamizadores del aprendizaje para que los estudiantes logren la competencia. Lo anterior puede lograrse únicamente con profesionales que se actualicen y capaciten constantemente para cumplir las directrices de los lineamientos rectores.

De ahí que este artículo tenga como propósito el abordaje teórico reflexivo sobre la evaluación del desempeño estudiantil basado en competencias desde la UPEL-IPB. Lo anterior permitirá producir un cuerpo teórico de conocimientos destinados a la comprensión y el mejoramiento de la realidad educativa, a partir de una revisión teórica sobre la evaluación basada en competencias como un nuevo camino hacia la formación integral y auténtica, la conceptualización de la evaluación basada en objetivos y en competencias, los cambios que pueden emerger en los actores educativos desde la implementación de este enfoque, además de algunas reflexiones finales que invitan al desarrollo de este nuevo enfoque en el ámbito educativo.

2. Metodología

Este artículo es una investigación en desarrollo realizada a través del paradigma interpretativo, bajo una perspectiva metodológica cualitativa y la modalidad de revisión documental, siguiendo los lineamientos de autores como Creswell y Poth (2018), quienes destacan la utilidad de esta estrategia para recopilar, analizar e integrar información relevante. En este sentido, esta investigación se centró en la evaluación basada en competencias y su accionar por parte de los docentes de la UPEL, para lo cual se realizó una revisión en diversos documentos que permitieron la realización de algunos aportes relevantes sobre el tema.

Ahora bien, para el transitar metodológico se consideraron las fases planteadas por Arias

(2023), las cuales se mencionan a continuación: a) elección y delimitación del tema; b) definición del enfoque y subtemas; c) selección rigurosa de fuentes en bases de datos reconocidas, como Scopus, Latindex, Scielo, Redalyc y Google Scholar; d) organización de la información consultada; e) análisis, interpretación y síntesis de los documentos revisados, y f) redacción del informe para su socialización en la comunidad científica. Este enfoque permitió identificar debates teóricos y prácticos exitosos en la literatura, así como proporcionar un marco conceptual que busca desafíos y oportunidades para fortalecer la evaluación desde el enfoque por competencias en la UPEL (Creswell y Creswell, 2023).

3. Resultados y discusión

Una mirada a la evaluación por competencias

La evaluación es uno de los elementos constructores de todo currículo educativo, la cual se enfocaba en una evaluación tradicional y lineal, enmarcada en el cumplimiento de objetivos y en la cuantificación y comprobación de resultados de aprendizaje en el ámbito de contenidos factuales. Sin embargo, en el sistema educativo, surge un nuevo enfoque denominado evaluación basada en competencias, que llega al ámbito para propiciar cambios en el sistema que generen la formación integral y auténtica en los estudiantes, así como les permite enfrentarse a situaciones problemáticas y desarrollar soluciones satisfactorias (Perrenoud, 2004).

La evaluación basada en competencias es definida por Tobón (2005) como un proceso de orientación de la evaluación del desempeño de los estudiantes ante actividades y problemas del contexto social, disciplinar e

investigativo, teniendo como referencia evidencias e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de las competencias en todas las dimensiones. (p. 133)

Así pues, este enfoque de la evaluación se caracteriza por propiciar actividades con actuaciones integrales de los autores y por abordar problemas del contexto que conduzcan a solventar las necesidades, basándose en un mejoramiento continuo, el desarrollo de procesos dinámicos y multidimensionales, así como en la idoneidad, la pertinencia y los valores.

Es evidente que esta evaluación busca la formación integral de los estudiantes en correspondencia con el saber, el ser, el hacer, el convivir y el participar, mediante la aplicación de estrategias de evaluación que permitan valorar objetivamente el desempeño estudiantil en el desarrollo de una actividad y generar cambios en la forma de enseñar y de aprender y, por ende, en la educación. Desde

este enfoque, se busca que el estudiante sea el actor de su proceso de aprendizaje a partir del fortalecimiento de habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes, dado que el desarrollo de competencias se sustenta en participar, retroalimentar, autorregular y emitir un juicio de la evaluación, sumados al uso de tecnologías para una evaluación eficiente (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020).

Cabe destacar que el enfoque basado en competencias no tiene una aceptación positiva de manera global y general entre todos los actores del proceso educativo, en especial en los docentes. Esto se origina porque las competencias emergen del campo laboral, en el que las empresas requerían un aprendizaje organizacional para formar trabajadores competentes, y así incrementar las producciones correspondientes.

Sin embargo, es indiscutible el hecho de que el término *competencia* se ha trasladado del ámbito laboral al educativo, para propiciar cambios que generen nuevas visiones adaptadas a las necesidades de los diversos contextos sociales, culturales, profesionales y personales de cada individuo, así como para lograr una formación específica en un área laboral futura. En este sentido, Pimienta Prieto (2008) expresa “que la escuela es un espacio privilegiado para educar para la vida, y parte de la vida consiste en incorporarse al campo laboral” (p. 25).

Es incuestionable que la incorporación al campo laboral en la sociedad sea una realidad para la que se debe estar preparado, de manera que debe contribuirse a que los estudiantes se capaciten y estén en las condiciones de enfrentar retos y problemas, así como utilizar las competencias esenciales adquiridas a lo largo de su carrera profesional. Por tanto, aunque las competencias surgen en el campo laboral, es necesario destacar que, al ser enfocadas en la educación, persiguen la formación integral de los estudiantes, para lograr un desempeño en los diversos ámbitos de su vida.

Es evidente que la evaluación basada en competencias busca la formación integral de los estudiantes en correspondencia con el saber, el ser, el hacer, el convivir y el participar.

Por ende, cabría preguntarse si este enfoque basado en competencias, que surge en el campo laboral, podría verdaderamente generar cambios significativos en el ámbito educativo, los cuales permitan pasar de un enfoque tradicional y conductista a un enfoque integral y crítico, que realmente posibiliten transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como todos los elementos contentivos del currículo educativo, como es el caso de la evaluación.

Por último, si se establece un currículo bajo este prisma, como se plantea en la UPEL-IPB, sería innegable que la evaluación, como elemento constructor del documento curricular, también se dirija hacia ellas, en busca de un cambio y transformación radical, para lograr el desarrollo total de los estudiantes y usar una evaluación que englobe el saber, el ser, el hacer, el participar y el convivir, en que se propicie la formación de un docente con competencias para construir, reconstruir y transformar permanentemente la realidad (UPEL, 2011).

De la evaluación por objetivos a la evaluación por competencias

El currículo actúa como un sistema formado por un conjunto de elementos, que, en este caso, son los diversos componentes de la propuesta curricular: objetivos o competencias,

contenidos, actividades y evaluación, en los que cada uno posee un papel fundamental y específico en el sistema. Tal es el caso de la evaluación, que no es más que el proceso de valoración de destrezas, habilidades, capacidades y conocimientos que poseen los estudiantes en un contexto.

La evaluación se ha centrado en verificar el cumplimiento de objetivos. Tal como lo expresa Zabalza (2002), los objetivos buscan hacer explícitas tanto las metas que se desean que los estudiantes alcancen como las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso, los cuales pueden incluir actividades prácticas o no, por lo que se evidencia que los objetivos deberían ser precisados como comportamientos observables a través del proceso educativo, en el que se debería haber registrado su ausencia o su presencia.

Esta concepción de la evaluación por objetivos ha permeado el sistema educativo desde la década de 1950. No obstante, en esta sociedad compleja y cambiante, donde a menudo emergen nuevas teorías, modelos, concepciones y enfoques, llega al currículo una nueva mirada respecto de la evaluación, con una perspectiva integradora y global: la evaluación basada en competencias, debido a que la evaluación en educación es un proceso que al ser complejo debe ocurrir a lo largo del aprendizaje y no solo en momentos específicos, o, en el peor de los casos, al final de un proceso de aprendizaje (García Peñalvo et al., 2020).

Cabe destacar que los objetivos conductuales son enunciados, desarrollados en el aula y evaluados desde una perspectiva externa, en que el docente asume su postura de observador con énfasis en los aspectos observables y cuantificables, por lo que son descritos fácilmente a veces con un lenguaje numérico característico de la evaluación escolar psicométrica (Popham, 1980, citado en Zabalza, 2002). Las competencias, por el contrario, deben ser trabajadas y evaluadas

desde una perspectiva interna, es decir, desde el punto de vista de los actores.

La evaluación de competencias se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no se limita a la adquisición de información, sino que implica la capacidad de utilizarla de manera efectiva para resolver problemas, tomar decisiones y afrontar los desafíos del mundo real. En este sentido, se busca evaluar no solo lo que el estudiante sabe, sino también lo que es capaz de hacer con ese conocimiento. Este enfoque representa un cambio significativo en la forma de entender la evaluación, dejando de ser un proceso meramente punitivo y sumativo, para convertirse en una herramienta formativa que guía el proceso de aprendizaje y promueve el desarrollo integral del estudiante (Alarcón Andino et al., 2025).

Asimismo, la evaluación basada en competencias incluye actividades prácticas, en las que los estudiantes utilicen lo que han aprendido para realizar alguna operación en el contexto. Esta evaluación pasa a ser un proceso científico que permite valorar todos los aspectos que la caracterizan, a partir de la interpretación de las evidencias acumuladas, desde actitudes, potencialidades, percepciones, comunicación y vinculaciones existentes en contextos situados, tal como lo señala el *Documento base* (UPEL, 2011). La evaluación por competencias se alinea con las necesidades del siglo XXI al promover el desarrollo de habilidades esenciales para el éxito en el mundo actual, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Este enfoque se basa en la premisa de que el aprendizaje es un proceso continuo y personalizado, que debe adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante (Alarcón Andino et al., 2025).

Las competencias para ser logradas requieren combinaciones más o menos complejas de atributos, conocimientos, actividades y

tareas en función de las situaciones en las cuales deben ser puestas en práctica. Las competencias han de ser establecidas y consideradas de acuerdo con el entorno y los elementos culturales en los cuales se encuentra inmersa la persona que aprende. El desarrollo de competencia requiere que el sujeto entienda las características de su entorno para ser capaz de lograr las combinaciones más adecuadas de los conocimientos que aprende, ponerlos en práctica y elaborar juicios personales de manera consciente (González Pérez, 2000).

En este contexto, para la UPEL ha sido un gran desafío pasar de un currículo fundamentado en un enfoque por objetivos a uno por competencias. Este cambio es inminente, debido a que repercute directamente en el accionar de cada uno de los elementos de la planificación y, por ende, en la evaluación, que debe reforzar estructuras y procesos mentales promovidos desde el contexto, con metodologías referenciales, amplitud en la información y focalización de la evidencia, empleando métodos integrales que promueven el fortalecimiento de la responsabilidad de los actores frente al desarrollo pleno del ser humano (UPEL, 2011).

En resumen, la evaluación basada en competencias se enfoca en el saber para la acción y se constituye en un campo de formación que trasciende el ámbito escolar para convertirse en una educación para la vida. Se resalta que esta está formada por la unión de habilidades, como la de hacer algo; la de conocimientos, cuya apropiación fundamentalmente está dirigida al procesamiento y aplicación de la información; la de estrategias, que son formas para conseguir algo y resolver problemas; la de actitudes, generadoras de disposición de ánimo ante conflictos personales y situaciones determinadas, y la de valores, los cuales representan la importancia que le damos a lo que nos rodea.

Cambios en los actores educativos a partir de la evaluación por competencias

La evaluación basada en competencias llega a la educación a partir de la década de 1990 y genera cambios en todos los elementos del sistema. Por tanto, los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, estudiantes y docentes, tampoco escapan de esta realidad que se aproxima, por lo que deben adaptarse al cambio que se va a presentar en las instituciones de educación superior, en especial la UPEL-IPB, el cual se propiciará para lograr la transformación de la realidad educativa e incrementar la formación académica a partir de la implementación del enfoque basado en competencias.

En este sentido, los estudiantes deben integrarse directamente en el contexto, es decir, que todo el conocimiento teórico que se vaya facilitando y adquiriendo debe ser aplicado y utilizado mediante la práctica en la cotidianidad; dicho de otro modo, debe realizarse un híbrido permanente entre la teoría y la práctica, ya que debe concebirse como una herramienta para el aprendizaje que fomente los aspectos cognitivos (saber), técnicos

Los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, estudiantes y docentes, tampoco escapan de esta realidad que se aproxima, por lo que deben adaptarse al cambio que se va a presentar en las instituciones de educación superior.

La evaluación basada en competencias busca generar un cambio en la enseñanza, el cual no consiste solo en integrar la teoría con la práctica, sino que se pretende orientar la formación y propiciar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, capacidades, actitudes, entre otros.

(saber hacer) y metacognitivos (saber por qué lo hace) (Ramírez-Díaz, 2020).

Es necesario acotar que para estos actores quizás no sea tan fácil acostumbrarse al cambio, debido a que vienen de una formación diferente, debido a que antes los estudiantes de la UPEL-IPB salían a enfrentarse a la realidad educativa a mediados o finales de su carrera profesional, dejando claro que primeramente se hace transferencia de conocimientos conceptuales para luego llevarlos a la práctica educativa; y cuando esto sucede, se enfrentan con una realidad muy distinta de lo enseñado teóricamente.

Es evidente, entonces, que el sistema en la UPEL requiere con urgencia una aceptación curricular verdadera y tangible, para que los docentes en formación puedan iniciarse y formarse, desde el principio, con la integración entre la teoría y la práctica, y aplicarla directamente en la realidad educativa, con la intención de lograr docentes comprometidos con una enseñanza auténtica que propicie un cambio en el sistema actual, además de un aprendizaje significativo.

Asimismo, otro de los actores que desempeña un papel fundamental en esta transformación

curricular son los docentes de la UPEL, porque en ellos también recae una gran responsabilidad al integrarse y adaptarse a todas las bondades que puede brindar este nuevo enfoque, debido a que los docentes de las diversas áreas deben considerar los cambios que se avecinan para la evaluación como elemento importante de la praxis educativa, ya que el proceso evaluativo se inclina mucho más al cumplimiento de objetivos como guías de todo el proceso didáctico, así como en el marcado énfasis del cumplimiento de programas didácticos desde el punto de vista teórico y factual.

Así pues, si los docentes poseen esta tendencia evaluativa tan marcada, también van a presentar dificultades para adaptarse a un cambio en el sistema, cambio que es opuesto a lo que se viene aplicando actualmente, debido a que deben transformar, desde su forma de pensar y facilitar las clases, hasta su forma de evaluar, puesto que todos los elementos que componen la estrategia de evaluación (técnicas, instrumentos, criterios, entre otros) también percibirán un cambio, en congruencia con el nuevo enfoque. Tal como lo señala Bolívar (2008):

Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida [*sic*] por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. (p. 184)

Por ello, para la implementación correcta del enfoque, deben considerarse estos principios clave: tomar decisiones que mejoren el grado de idoneidad, tomar en cuenta todos los contextos del estudiante, basarse en el desempeño de actividades mediante los

saberes integrados, realizar una evaluación global, integrar lo cualitativo y lo cuantitativo, propiciar la participación de los estudiantes y acompañar la evaluación con un proceso formativo. Estos principios originarían cambios en la docencia, como pasar del énfasis en los contenidos conceptuales al desempeño integral, del conocimiento teórico al desarrollo de procesos cognitivos, y enfocarse más en el proceso de aprendizaje que en el de enseñanza.

En virtud de ello, la implementación de la evaluación por competencias requiere un cambio en la práctica docente, lo que implica la adopción de nuevas estrategias de enseñanza y evaluación. Los docentes deben asumir un rol de facilitadores del aprendizaje, guiar a los estudiantes en el desarrollo de competencias y brindar retroalimentación constructiva que les permita mejorar su desempeño (Alarcón Andino, 2025).

En este sentido, la evaluación basada en competencias busca generar un cambio en la enseñanza, el cual no consiste solo en integrar la teoría con la práctica, sino que se pretende orientar la formación y propiciar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, capacidades, actitudes, entre otros (Tobón, 2005). También se menciona que los docentes deben recibir una orientación o capacitación sobre cómo se llevará el proceso de evaluación bajo este enfoque, y así brindarle las herramientas necesarias para cumplir con los requerimientos exigidos y, a su vez, fortalecer

el proceso de formación integral en los estudiantes, así como de obtener la claridad correspondiente a qué, cómo, cuándo, para qué, con qué y a quién evaluar.

Lo anterior es un referente para los docentes de la UPEL, por lo que es necesario la actualización, la capacitación y el cumplimiento de estos principios que pueden fungir de base para el desarrollo de las competencias de los docentes en formación inicial, porque, como lo expresa el *Documento base* (UPEL, 2011), deben propiciarse escenarios de aprendizajes como entramados de saberes que permitan la interacción pedagógica de elevados niveles de calidad y excelencia, que se concreta en un proceso continuo de mediación y construcción de significados y saberes.

En consecuencia, la evaluación basada en competencias es un proceso complejo que debe desarrollarse de manera objetiva para lograr un verdadero aprendizaje significativo a lo largo del desarrollo del estudiante, mediante el desempeño de acciones en un contexto determinado que dé apertura a una evaluación como proceso permanente, participativo y reflexivo, y de este modo permita comprender, interpretar y transformar las realidades alcanzadas por los actores inmersos en el proceso. Por tanto, esto implica un enfoque integral y dinámico que busca medir las habilidades prácticas y aplicadas de los estudiantes en contextos auténticos, para lo cual deben diseñarse tareas auténticas que reflejen situaciones del mundo real.

4. Conclusiones

La evaluación basada en competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos. Seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, en busca de asegurar el aprendizaje de los estudiantes en los distintos contextos en los que puedan desenvolverse plenamente. En consecuencia, este enfoque tiene benefi-

cios para el proceso educativo que repercuten en la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, también posee grandes desafíos, entre ellos, capacitar a todos los docentes para dinamizar la práctica pedagógica en consonancia con este enfoque, debido a que para concebirlo se requiere un cambio profundo en la concepción de la educación y evaluación, ya

que debe centrarse en el desarrollo integral del estudiante y no solo en los conocimientos teóricos.

Al respecto, Alarcón Andino et al. (2025) señalan que uno de los grandes desafíos para la implementación completa de esta concepción evaluativa es la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y estudiantes, quienes pueden estar acostumbrados a los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación. En este sentido, la evaluación por competencias representa un cambio de paradigma en la educación, que busca formar ciudadanos competentes para afrontar los desafíos demandados por la sociedad.

Si bien es cierto que este enfoque surge en el campo laboral, también lo es que llega a la educación con virtudes que prometen transformar las acciones pedagógicas y didácticas, así como brindar herramientas que faciliten su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que, al cambiar la concepción de la educación, evidentemente lo harán sus elementos para lograr una pertinencia entre el enfoque con la acción. Asimismo, que solo deben indagarse y conocerse todas las herramientas y utillajes facilitadas, para que los docentes conozcan las premisas que

nos ofrecen la educación y la evaluación por competencias.

Por esto, se busca en la práctica pedagógica una evaluación de los aprendizajes orientada a valorar de forma reflexiva y crítica los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, es evidente la llegada de un cambio en la educación, pero, al mismo tiempo, se brindan y señalan todos los elementos necesarios que dotan de diversos recursos para hacer de esa transformación la más coherente y pertinente posible, adaptada a las exigencias del contexto actual.

Como actores educativos, debe reconocerse que, aunque la evaluación aún se encuentra enmarcada en el cumplimiento de objetivos en algunas instituciones educativas, es indispensable asumir el cambio que se aproxima y lograr una formación que pueda brindar y facilitar nuevas alternativas en la práctica educativa, teniendo como horizonte la formación integral de los estudiantes. En el caso de la UPEL, el reto consiste en lograr que los actores educativos, docentes y estudiantes logren la aceptación completa de este nuevo enfoque, lo cual puede alcanzarse con capacitación activa, trabajo en equipo, compromiso y disposición.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

La autora expresa su gratitud a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) por la contribución con el estudio.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No se realizaron intervenciones con otras personas.

Contribución de autores

Todo el proceso de investigación fue liderado por la investigadora (Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología, revisión del manuscrito).

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, no se han utilizado herramientas asistidas por IA.

Referencias

- Alarcón Andino, A., Alarcón Andino, M. y Muñoz Chitupanta, L. (2025). Evaluación por competencias: Un cambio de paradigma en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(2), 245-255. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.501>
- Arias, F. (2023). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación Ecoem.
- Bonnefoy Valdés, N. (2020). Evaluación de competencias en educación superior: Conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 578-592. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). Sage.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). Sage.
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(12), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-61. <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2000/2/189400203.pdf>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/12070/11994>
- Mariñez Báez, J. J. (2024). La evaluación por competencias en la educación superior de la República Dominicana 2023. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 66-87. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num2.2024.pp66-87>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson.
- Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas en la evaluación educativa*. Anaya.
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269023>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Ecoe.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Documento base*.
- Zabalza, M. (2002). *Planificación de la docencia Universitaria*. Narcea.