

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño



Volumen 17(33) 2025

ISSN: 0123-0670

ISSN (online): 2346-0911

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

PAPELES

Revista de la Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Volumen 17 (33) 2025
ISSN: 0123-0670
ISSNE: 2346-0911

UAN

Rectora

Lina Uribe Correa

Vicerrectora Académica

Diana Isabel Quintero

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Guillermo Alfonso Parra

Secretaria General

Martha 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

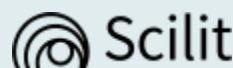
Héctor Suárez Castro

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

Asistente editorial

Diony Constanza Pulido Ortega

Editor General

Dr. Andrés Bernal Ballén.

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

revista.papeles@uan.edu.co

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

Comité editorial

Dr. Antonio Di Martino

Universidad Politécnica de Toms (Rusia)

dimartino@tpu.ru

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

Dra. Johana Camacho González

Universidad de Chile (Chile)

jpcamacho@uchile.cl

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

Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes

Universidad Pedagógica Nacional (México)

btrujillo@g.upn.mx

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

Dra. Martha Andrea Merchán Merchán

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

mmerchan30@uan.edu.co

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

Dr. Elías Francisco Amórtégui Cedeño

Universidad Surcolombiana (Colombia)

elias.amortegui@usco.edu.co

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

Dr. Renato Eugenio da Silva

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

renato.es.diniz@unesp.br

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

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Universidad de Málaga (España)

santosdiaz@uma.es

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

Dr. Ronald Andrés González Reyes

Universidad Antonio Nariño (Colombia)

sigrodan@uan.edu.co

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

Dr. Jacobo Cano Escoriaza

Universidad de Zaragoza (España)

jcano@unizar.es

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

Dr. Yefrin Ariza

Universidad Católica de Maule (Chile)

aariza@ucm.cl

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

Comité científico

Dr. Andrés Guarín Rojas

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

Dr. James Guevara Pulido

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

Dr. John Jairo Briceño Martínez

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

Dr. Jonathan Andres Mosquera

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

Dr. Jorge López García

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

Dr. Miguel Ángel Santos Rego

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

Dra. Noelia Alcaraz Salarirche

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

Dr. Pavel Urbánek

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

Editores asociados

Dra. Alicia Benarroch Benarroch

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

Dr. Ángel Alsina

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

Dr. Fernando Martínez-Abad

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

Dr. Francisco José Pozuelos-Estrada

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

Dra. María Begoña Alfageme

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

Dr. Pedro Miralles Martínez

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

Dr. Ronald Miguel Hernández-Vásquez

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

Dra. Sylvia Schmelkes

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

Dra. Verónica Marín Díaz

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

Tabla de contenido

Table of Contents

Artículo de investigación

El lenguaje en los programas de educación normal de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (1929-2022): un análisis desde el archivo histórico

Language in Teacher Education Programs at Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (1929-2022): An Analysis Based on the Historical Archiv

Vera Lucía Ríos Cepeda, Cintya Arely Hernández López y Efrén Viramontes Anaya

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2142>



42



Vinculación social universitaria como herramienta de gestión de cultura tributaria en negocios populares ecuatorianos

University Social Engagement as a Tool for Managing Tax Culture in Ecuadorian Popular Businesses

María del Pilar Viteri Vera y Dolores Ortiz Guevara

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2146>

Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato

Perspectives on Academic Self-efficacy and Procrastination from Different Learning Styles in Senior High School Students

María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1919>



Relación entre estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas

Relationship Between Metacognitive Strategies and Motivation for Critical Thinking in Pedagogy Students from three Chilean Universities

Ricardo Castro Cáceres, Claudia Rodríguez Navarrete, Hernán Morales Paredes y Carlos Ossa Cornejo

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2091>



Artículo de revisión

Outcome-Based Education (OBE) Approach in Vocational Education: Strategies, Advantages, and Challenges in Indonesia

El enfoque de la educación basada en los resultados (EFC) en la formación profesional: estrategias, ventajas y retos en Indonesia

Daniel Jesayanto Jaya, Putu Sudira, Nuryadin Eko Raharjo, Wagiran Wagiran y Bernardus Sentot Wijanarka

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2059>



Transformar la educación: una revisión del impacto del método respuesta física total en el aprendizaje del inglés como segunda lengua

Transforming Education: A Review of the Impact of the TPR Method on Learning English as a Second Language

Katherine Briggith Castro Villavicencio, Carlos Roberto Cortez Castillo, Ibis Johanna Hidalgo Tobar y

Madelaine Romina Zúñiga Salazar

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2065>



Estado del arte de la educación en valores en enseñanza primaria

The State of the Art in the Values Education in Primary School

Gabriel Anríquez Ponce, Ana María Moral Mora y Amparo Pérez Carbonell

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1975>

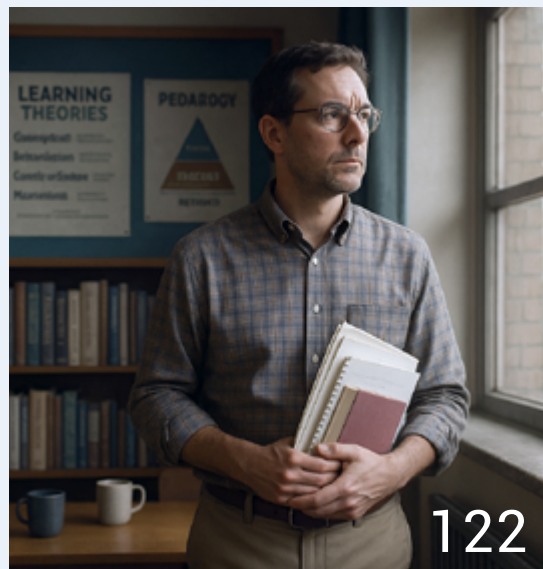


Las prácticas sociales del maestro de educación media y su comprensión desde la teoría de Pierre Bourdieu

The Social Practices of the Middle School Teacher and their Understanding from the Theory of Pierre Bourdieu

Edie de Jesús Gómez Marrugo

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2095>



Scaffolding strategy and speaking skills development in the English teaching process

Estrategia de andamiaje y desarrollo de la expresión oral en el proceso de enseñanza del inglés

Alejandra Andreina Pinela Bajaña, Martina Nicole Rivadeneira Zurita, John Josue Alomoto Perero y Mery Cecilia Chamba Reyes

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2067>



Vera Lucía Ríos Cepeda^{1*}

<https://orcid.org/0000-0002-3919-838X>

Cintya Arely Hernández López²

<https://orcid.org/0000-0002-9251-0336>

Efrén Viramontes Anaya³

<https://orcid.org/0000-0003-4378-3095>

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, CAEC-01, Saucillo, México; vera.rios@enrrfm.edu.mx

² Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, CAC-03, Saucillo, México; cintya.hernandez@enrrfm.edu.mx

³ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, CAEC-01, Saucillo, México; efrén.viramontes@enrrfm.edu.mx

* Autor de correspondencia:

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, CAEC-01, Saucillo, México; Calle cerrada 316 Fracc. Hacienda San Marcos, vera.rios@enrrfm.edu.mx

Para citar este artículo:

Ríos Cepeda, V. L., Hernández López, C. A. y Viramontes Anaya, E. (2025).

El lenguaje en los programas de educación normal de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (1929-2022): un análisis desde el archivo histórico.

Papeles, 17(33), e2142.

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2142>

El lenguaje en los programas de educación normal de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (1929-2022): un análisis desde el archivo histórico

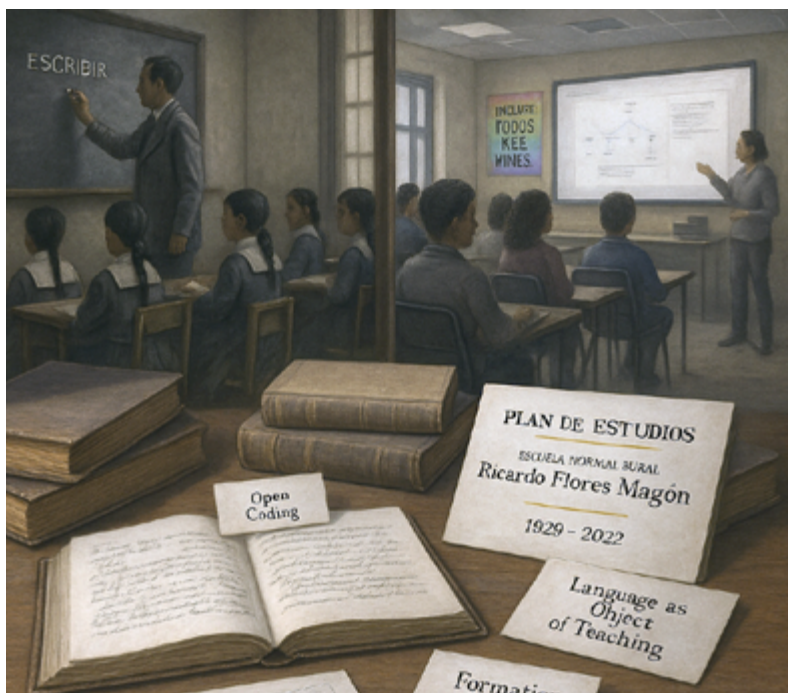
Language in Teacher Education Programs at Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (1929-2022): An Analysis Based on the Historical Archiv

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2142>

Recibido: 31 de enero de 2025

Aprobado: 26 de mayo de 2025

Publicado: 24 de junio de 2025



Resumen

Introducción: se analiza cómo ha sido configurado el lenguaje como objeto de enseñanza y medio de formación en los programas de estudio de las escuelas normales mediante el análisis histórico del archivo de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM). El estudio parte de la pregunta ¿cómo ha sido configurado el lenguaje como objeto de enseñanza y medio de formación en los programas de estudio de las escuelas normales? Metodología: desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se adopta la teoría fundamentada como método de investigación. Se aplicaron técnicas como el análisis documental y entrevistas semiestructuradas, con codificación abierta, axial y selectiva, para identificar las categorías emergentes. **Resultados y discusión:** la concepción del lenguaje ha transitado desde un enfoque normativo y prescriptivo hacia una visión crítica, comunicativa y sociocultural. Se identifican dimensiones del lenguaje como instrumento de alfabetización, construcción de identidad y pensamiento, así como práctica social situada en contextos comunitarios. Estas transformaciones reflejan tensiones ideológicas entre modelos de homogeneización e inclusión. Conclusiones: el tratamiento del lenguaje en los programas normalistas ha sido históricamente un reflejo de las disputas entre distintas concepciones educativas y políticas, posicionándolo como un eje transversal en la formación docente. Esta mirada histórica permite comprender el papel del lenguaje como herramienta política y pedagógica para una transformación educativa con justicia social, especialmente en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Palabras clave:

Lenguaje; formación docente; archivo histórico; programas curriculares

Abstract

Introduction: This study analyzes how language has been configured as both an object of teaching and a means of professional formation in the study programs of Teacher Training Colleges (escuelas normales), through a historical analysis of the archives of the Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM). It is guided by the research question: How has language been configured as an object of teaching and a means of formation in the study programs of Teacher Training Colleges? **Methodology:** Following a qualitative and interpretive approach, the research adopts Grounded Theory as its main methodology. Data were gathered through documentary analysis and semi-structured interviews, and were examined using open, axial, and selective coding to identify emerging categories. **Results and Discussion:** The findings show that conceptions of language have shifted from normative and prescriptive models to more critical, communicative, and sociocultural perspectives. Language is revealed as a tool for literacy, identity, and thinking, as well as a social practice embedded in community contexts. These

Keywords:

Language; teacher training; historical archive; curriculum program

transformations reflect ideological tensions between homogenizing policies and inclusive approaches. **Conclusions:** The treatment of language in teacher education programs has not been neutral, but rather a reflection of historical and political tensions. Language has become a transversal axis in teacher education, integrating knowledge, ethics, and social commitment. A historical perspective reveals its role as a political and pedagogical tool for educational transformation, particularly in contexts of linguistic and cultural diversity.

1. Introducción

La formación docente en México históricamente ha estado ligada a procesos sociales, políticos y culturales, entre otros, que dan cuenta de la evolución educativa, así como de las luchas que se han generado por la equidad, la inclusión, el acceso al conocimiento y la transformación de las sociedades. Como señala Díaz Barriga (1997), “la formación docente no puede ser comprendida sin considerar su imbricación con los proyectos de nación y los movimientos sociales que han marcado la historia del país” (p. 112). En este contexto, las escuelas normales rurales, como la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), en Saucillo (Chihuahua, México), han sido pilares fundamentales en la construcción de proyectos educativos para la nación, con un fuerte arraigo comunitario y un profundo compromiso con las poblaciones marginadas.

Uno de los ejes esenciales que ayuda a comprender la trayectoria y el impacto de estas instituciones lo constituye el estudio de sus programas, en particular, aquellos dedicados al área del lenguaje, ya que reflejan las concepciones tanto pedagógicas como ideológicas y sociolingüísticas, que han guiado la formación docente a lo largo del tiempo. Tal como plantean Medina y González (2024), “los programas de estudio son artefactos culturales que condensan las tensiones entre políticas educativas, ideologías lingüísticas y prácticas pedagógicas” (p. 87), programas que, además de orientar la práctica

educativa, también dejan ver las prioridades y los enfoques del Estado mexicano respecto del desarrollo lingüístico y comunicativo de la población.

En este sentido, los archivos históricos de las instituciones formadoras de docentes cobran una relevancia central tanto en los temas de lenguaje como en las demás disciplinas y áreas, ya que no se trata únicamente de repositorios documentales, sino de espacios vivos de memoria, identidad y resistencia. Según Besse (2019), “el archivo es una huella activa del pasado que se reactiva en cada lectura y que da sentido a las luchas educativas presentes” (p. 25), documentos que (entre ellos, planes de estudio, programas académicos, informes institucionales y testimonios) permiten reconstruir el pensamiento educativo, las tensiones entre políticas públicas y prácticas pedagógicas, así como las voces y experiencias de quienes han sido protagonistas del quehacer normalista.

La ENRRFM conserva un archivo histórico que testimonia las etapas más significativas de su vida institucional, por lo que, mediante el análisis de los programas de educación normal desde una mirada crítica en los años 1929-2022, siendo el espacio de archivo histórico la primera fuente de análisis, por lo que se busca identificar los cambios en las propuestas formativas, además, destacar el papel de la lengua como eje transversal en la consolidación de una ciudadanía responsable y comprometida. Como expresa Rockwell (2009): “La lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino un medio para

construir ciudadanía, identidad y participación social” (p. 134).

Así, esta investigación se inserta en un esfuerzo por revalorar el papel de las escuelas normales rurales en la historia educativa del país, al mismo tiempo que contribuye a la construcción de una memoria pedagógica en los programas de lenguaje desde una perspectiva crítica, con la firme convicción de que el pasado educativo no es un mero registro, sino una herramienta para comprender y transformar el presente, proyectando los hallazgos y sus fortalezas hacia el futuro de la formación inicial docente.

A partir de esto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo ha sido configurado el lenguaje como objeto de enseñanza y medio de formación en los programas de estudio de las escuelas normales a partir del análisis histórico de los documentos del archivo de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM)?

El propósito principal de este estudio es analizar desde una perspectiva histórica la manera en que el lenguaje ha sido concebido, enseñado y resignificado en los programas de educación normal, específicamente desde el archivo histórico de la ENRRFM, a fin de comprender sus transformaciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas, así como su papel en la formación docente en contextos sociolingüísticamente diversos.

1.1. Fundamento teórico

El lenguaje es una construcción social, histórica y cultural que trasciende su función instrumental. Desde enfoques como la sociolingüística crítica y la lingüística del texto, se ha señalado que el lenguaje constituye un sistema de signos, como un conjunto de prácticas discursivas situadas que median la relación entre los sujetos y el mundo donde habitan (Fairclough, 2003; Halliday, 1994). En el campo educativo, el lenguaje cumple una

doble función: por un lado, es un contenido disciplinar que se enseña y que se aprende; por otro, es una herramienta cognitiva, comunicativa y ética que permite a futuros docentes construir saberes, además de significar su experiencia y transformar su realidad por completo.

Los programas de educación normal han transitado históricamente desde una visión prescriptiva del lenguaje (centrada en la gramática normativa, la corrección ortográfica y la lectura de autores canónicos) hacia perspectivas más comprensivas y críticas, las cuales reconocen la pluralidad lingüística y las dimensiones políticas del lenguaje, por lo que esta evolución está influida por corrientes, como la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979), el enfoque comunicativo (Cassany, 2006) y los estudios sobre multiletramientos (Kalantzis et al., 2012), que han reconfigurado la enseñanza del lenguaje, como los procesos de construcción de sentido, de agencia discursiva y de participación ciudadana.

Por otra parte, el currículo como categoría elemental no es un simple instrumento técnico, sino una construcción histórica, social e ideológica, la cual expresa los valores, las expectativas y las relaciones de poder en una sociedad (Apple, 2004; Pinar, 2012). Por esta razón, situándose en esta perspectiva,

El currículo como categoría elemental no es un simple instrumento técnico, sino una construcción histórica, social e ideológica, la cual expresa los valores, las expectativas y las relaciones de poder en una sociedad.

el tratamiento del lenguaje en los planes de estudio de las escuelas normales refleja no solo decisiones pedagógicas, sino también posturas políticas sobre el tipo de ciudadanía, de cultura y de identidad nacional que se desea formar.

En México, los cambios curriculares han estado marcados por proyectos de nación que en distintos momentos también han buscado homogeneizar, integrar o reconocer la diversidad lingüística y cultural del país. Por esta razón, el lenguaje ha sido concebido como herramienta de unificación nacional, pero también como una vía para la inclusión social y el reconocimiento de las identidades comunitarias y locales. Es justo en esta tensión entre lo homogéneo y lo diverso, o lo normativo y lo plural, que se han generado diferentes configuraciones del lenguaje como contenido curricular, desde los enfoques gramaticales de las décadas iniciales del siglo XX, hasta los planteamientos socioconstructivistas y críticos de los programas recientes.

En el campo de la formación docente, el lenguaje en la concepción de los programas ocupa un lugar central como mediador del pensamiento pedagógico y su práctica profesional. En otras palabras, la construcción de la identidad docente, la sistematización de la experiencia, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica requieren habilidades comunicativas sólidas tanto en lo oral como en lo escrito (Imbernón, 2010; Shulman, 2005), ya que los programas de lenguaje que han sido analizados muestran una creciente preocupación por desarrollar en futuros docentes competencias discursivas que les permitan intervenir de manera pertinente y crítica en diferentes contextos escolares.

Por otra parte, mediante el análisis de programas educativos resguardados en el archivo histórico, se pueden rastrear diferentes concepciones del lenguaje en la formación docente inicial, como aquellos procesos de resignificación curricular, de

evolución lingüística y de procesos en el fortalecimiento de la pedagogía. Por esta razón, se revela la evolución (Carrasco Altamirano y López-Bonilla 2013; Fairclough, 2003; Ferreiro y Teberosky, 1979) y puede darse cuenta del ejercicio con el que las docentes egresadas enfrentan los desafíos de la educación primaria, según sus experiencias, formas de atención, seguimiento curricular y visión desde cada uno de los perfiles de egreso con los que ellas trascienden el trabajo en servicio.

En este sentido, el acceso y uso del archivo histórico se vuelve indiscutiblemente una herramienta teórica, didáctica y política que contribuye a comprender las visiones con las que la formación de docentes conscientes, críticos y comprometidos registran y se incorporan a las realidades de sus comunidades (Guevara Araiza et al., 2016; Shulman, 2005).

Preservar y dinamizar este archivo es, entonces, una responsabilidad social y cultural; aunque en la superficie parezca solo institucional, es, además, una apuesta por la memoria pedagógica y didáctica, por la reflexión crítica y la continuidad permanente de un ejercicio formativo o un proyecto educativo profunda e íntimamente vinculado con los sectores populares, que, en su esencia, puede fortalecer la construcción de una escuela pública más democrática y consiente de sus propias acciones.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, el cual parte del supuesto de que la realidad social es construida y comprendida a través de las significaciones que las personas otorgan a sus experiencias. Desde esta perspectiva, se privilegia la comprensión profunda de los significados que habitan en los discursos, en las prácticas y en los documentos relacionados con la formación docente en las escuelas normales.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos

Técnicas	
Análisis documental	Se revisan y sistematizan documentos oficiales de los programas de estudio de las escuelas normales y materiales provenientes del archivo histórico (planes de estudio, programas académicos, actas institucionales, informes docentes, correspondencia estudiantil), privilegiando aquellos que contienen referencias explícitas al lenguaje, la lectura, la escritura y su enseñanza en la formación inicial docente.
Entrevistas semiestructuradas	Se realizan entrevistas a docentes normalistas y expertos en educación, con el fin de recuperar sus interpretaciones sobre los cambios, las continuidades y los sentidos del lenguaje en los programas de formación docente.
Codificación abierta, axial y selectiva	Conforme a la teoría fundamentada, se procede al análisis mediante estas tres etapas de codificación. En la codificación abierta, se identifican conceptos emergentes; en la codificación axial, se relacionan categorías entre sí, y, en la codificación selectiva, se integra una teoría sustantiva que dé cuenta del fenómeno estudiado.
Instrumentos	
Guía de análisis documental	Elaborada <i>ex profeso</i> para identificar núcleos temáticos vinculados al lenguaje.
Guía de entrevista semiestructurada	Con preguntas orientadas a explorar las experiencias, percepciones y valoraciones de los actores educativos.
Matrices de codificación	Diseñadas para organizar la información cualitativa y facilitar la construcción teórica desde los datos.

Fuente: elaboración propia.

El enfoque cualitativo orienta este trabajo, ya que se interesa por los procesos, las interacciones sociales, los contextos históricos y los sentidos que emergen en torno al lenguaje en los programas de estudio de la ENRRFM. La investigación cualitativa permite una mirada flexible y abierta al fenómeno, sin imponer categorías previas, ya que estas se construyen a partir del análisis.

Como método de investigación, se adopta la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), que permite generar teorías a partir de los datos recogidos, en lugar de probar hipótesis preconcebidas, por lo que este método resulta pertinente al abordar documentos históricos y normativos, ya que reconoce que las categorías teóricas emergen a partir del propio análisis sistemático de los datos obtenidos por las técnicas y los instrumentos seleccionados.

Por tanto, el diseño metodológico, con las técnicas y los instrumentos trabajados (tabla 1), permite construir conocimiento situado, crítico e históricamente contextualizado sobre el lugar del lenguaje en la formación de docentes normalistas, articulando las voces del pasado y del presente para comprenderlo.

Para el análisis documental, se trabajó con una selección sistemática de materiales resguardados en el archivo histórico de la ENRRFM, los cuales fueron clasificados por su valor formativo, normativo y pedagógico. Los documentos revisados comprenden:

- Planes de estudio oficiales (1929-2022): Emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), establecen la estructura curricular, los objetivos formativos y los enfoques metodológicos de la formación docente en distintos periodos.

- Programas de asignatura de lenguaje y comunicación: Detallan los contenidos, enfoques pedagógicos y criterios de evaluación vinculados con el área del lenguaje, lo que permitió rastrear transformaciones en su concepción y enseñanza.
- Actas de consejo técnico y sesiones colegiadas: Registros institucionales de reuniones de docentes normalistas en que se abordan decisiones curriculares, problemas pedagógicos y reflexiones sobre la práctica docente.
- Informes institucionales y memorias académicas: Documentos de corte administrativo y pedagógico en que se evalúan los resultados de los programas y se exponen estrategias de mejora vinculadas a la enseñanza del lenguaje.
- Correspondencia oficial y oficios circulares: Comunicaciones entre autoridades educativas y la escuela, que reflejan orientaciones políticas, cambios curriculares y tensiones ideológicas sobre el uso y la enseñanza del lenguaje.
- Testimonios narrativos y escritos estudiantiles: Producciones elaboradas por alumnas normalistas en distintos periodos, como cartas, crónicas o ensayos, que permiten conocer sus percepciones sobre el aprendizaje del lenguaje y su experiencia formativa.

Esta diversidad documental no solo permitió una triangulación rigurosa de los datos, sino que también ofreció una mirada histórica y situada sobre los sentidos que ha adquirido el lenguaje en la formación docente rural a lo largo del tiempo.

3. Resultados y Discusión

Esta investigación sobre la presencia y evolución del lenguaje en los programas de educación normal, específicamente desde el archivo histórico de la ENRRFM, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo; se utiliza como metodología central la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), que se

apoya en la generación de teoría a partir del análisis sistemático de datos obtenidos en campo. En este caso, los datos provinieron de fuentes documentales oficiales del archivo histórico, lo cual permitió rastrear transformaciones, permanencias y giros en el discurso con base en la formación docente respecto del lenguaje.

En una primera fase, mediante la codificación abierta, se realizó un análisis documental de los programas curriculares, del archivo histórico de la ENRRFM (desde 1929 hasta 2022), lo que permitió identificar unidades de significado en torno a la enseñanza del lenguaje. Entre las categorías emergentes destacaron:

- Lenguaje como instrumento de alfabetización
- Lenguaje normativo y gramatical
- Lenguaje como medio de pensamiento
- Lenguaje vinculado a la identidad cultural
- Lenguaje como práctica social

Estas categorías reflejan cómo la concepción del lenguaje ha cambiado según el contexto político, social y pedagógico de cada una de las épocas en que se han diseñado y trabajado los planes de estudio. Posteriormente (tabla 2), en la codificación axial, las categorías fueron organizadas en torno a dimensiones analíticas comunes, lo que permitió establecer relaciones entre elementos curriculares, contextuales y discursivos:

Por esta razón, estas relaciones muestran cómo la política educativa se ha moldeado en dos roles, tanto el del lenguaje como el del maestro normalista, a lo largo del tiempo. Finalmente, en la codificación selectiva, que se encuentra en la conducción de una teoría sustantiva que articula las trayectorias curriculares con los discursos sobre el lenguaje, el tratamiento del lenguaje en los programas de educación normal refleja una tensión histórica entre la visión instrumental del lenguaje como herramienta de escolarización y una visión crítica

Tabla 2. Categoría central

Categoría central	Subcategorías emergentes
Función pedagógica del lenguaje	Alfabetización funcional, didáctica específica, lectura comprensiva
Representación del sujeto docente	Corrector del habla, mediador cultural, facilitador del pensamiento
Enfoque epistemológico del lenguaje	Normativo, estructural, comunicativo, crítico-social
Políticas curriculares	Homogeneización lingüística, inclusión cultural, justicia discursiva

Fuente: elaboración propia.

que lo concibe como práctica cultural, política y epistémica del sujeto docente (Carrasco Altamirano y López-Bonilla, 2013).

Esta teoría permite entender que el lenguaje ha sido no solo una materia o contenido, sino también una categoría política y formativa, la cual ha definido, históricamente, el perfil del docente en la ENRRFM. En este sentido, la figura del maestro rural (como en el caso de las normales rurales) se ha visto atravesada por tensiones, como ser reproductor de la carga lingüística nacional o ser agente transformador desde y para su comunidad.

Desde la mirada de una normal rural, esta investigación busca visibilizar cómo las políticas lingüísticas han impactado a comunidades históricamente excluidas, puesto que el análisis revela que el lenguaje no puede ser abordado de forma neutral, siempre existe una intención, y su enseñanza debe considerar los contextos sociolingüísticos de los estudiantes normalistas, sus prácticas

discursivas cotidianas y los saberes comunitarios que los constituyen.

Finalmente, la capacidad para adaptarse a los cambios en los planes de estudio y al uso de los recursos disponibles en el nivel de educación básica no solo depende de los programas de formación, sino también del criterio profesional y la experiencia individual de cada docente. Lo anterior incluye la forma en que han sido enseñados a enseñar y en que han sido enseñados a entender cómo la niñez aprende.

La tabla 3 reúne información proveniente de diversas fuentes, como la Piñón (2006), Macías-Narro (2012), Rodríguez, (2019), Olivera Campirán (2019), Bonilla Hernández y Sosa Trujillo (2005), Guevara Araiza et al. (2016), así como documentos del archivo histórico institucional. La tabla 3 permite visualizar las características generales de cada cohorte, el programa con el que se formaron y los elementos específicos del lenguaje presentes en cada plan de estudios.

Tabla 3. Evolución de los programas de normales

Año	Característica	Lenguaje
1922	Fomento a la educación popular y la alfabetización.	El lenguaje se concibe como instrumento básico para la alfabetización de sectores populares; se privilegia la lectura y escritura funcional.
1935	Educación centrada en el diseño agrícola y los módulos anuales.	Se promueve ampliamente la elocución y la redacción, se fundamenta en la estructura teórica de la lengua.
1939	Se agrega un curso complementario para facilitar la enseñanza.	Se incorporan cursos específicos para mejorar las competencias de expresión oral y escrita del docente normalista.
1941	Se inhabilita la coeducación, la educación aumenta a seis años.	El estudio del lenguaje se mantiene con un enfoque gramatical, centrado en la corrección formal y la lectura de textos clásicos.

Año	Característica	Lenguaje
1945	Se presenta la formación igualitaria en normales urbanas y rurales. Se diseñan talleres y laboratorios pedagógicos.	Se introduce el trabajo práctico en el área del lenguaje mediante talleres de lectura y escritura, con un enfoque más participativo.
1960	Se fundan los centros regionales de educación normal (CREN) como nuevo modelo para la formación docente inicial. Se aprueba el examen de selección para el ingreso a la carrera normalista.	Se utiliza el principio de que el alumno sepa leer, que entienda lo que lee, que posea una flexibilidad de la expresión oral, un dominio de la expresión escrita, letra legible y correcta ortografía.
1969	Se suprimen asignaturas, se fortalecen los ambientes democráticos.	Analiza el fundamento de la cultura oral y escrita como recurso de identidad y de transmisión cultural.
1972	Los procedimientos didácticos señalados fueron análisis, síntesis, método inductivo y deductivo, observación y experimentación.	Los cursos permiten el análisis y la interpretación crítica de la información, los cursos se realizan en forma taller, corresponden a ocho créditos, se centran en las creaciones, composiciones y narraciones literarias.
1975	Se promueve el estudio de cada asignatura con su didáctica particular. Se diseña el programa con la técnica de programación por objetivos. Se establece el nivel de licenciatura.	Posicionamiento del lenguaje y la forma de pensamiento, en lugar de consagrar la palabra por el uso, se establece el puente entre la palabra y la idea.
1984	Retoma la formación para la enseñanza a través del desarrollo gradual de las competencias didácticas.	Se promueve la construcción de la idea desde la teoría del conocimiento, enfatizando que el medio es el mensaje.
1988	El perfil se agrupa en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación, competencias didácticas, identidad profesional y ética, así como respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.	Toma la postura que el conocimiento literario no es conocimiento filosófico traducido a imagen y verso, sino que es la expresión general de la vida, fortalece las características y las prácticas de la comunicación y los recursos sociológicos.
1997	Se determina la enseñanza con los cuatro pilares básicos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.	Abarca el español y su enseñanza, desde las construcciones de la expresión oral, lectura, lingüística, literatura, escritura.
2012	Pretende atender tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje y en competencias, así como flexibilidad curricular, académica y administrativa.	Se promueve el conocimiento de elementos teórico-metodológicos para iniciar a los usuarios en la lengua escrita considerando sus experiencias, pone énfasis en los diseños curriculares y en los recursos lingüísticos.
Programas vigentes		
2018	Continúan elementos del plan anterior, como los trayectos y las consideraciones de las competencias profesionales, se agregan créditos a lenguaje, inglés y tecnologías.	El lenguaje se estudia desde diferentes dimensiones: comunicativa, cognitiva, etc.
2022	Se consolidan los proyectos integradores basados en el desarrollo de las capacidades, con base en los dominios y desempeños del saber.	Se integra el lenguaje como eje transversal del desarrollo cognitivo, cultural y ético del estudiante normalista; se vincula con proyectos interdisciplinarios.

Fuente: elaboración propia con base en Guevara Araiza et al. (2016).

Tabla 4. Etapas de la evolución de los programas de lenguaje

Etapas	Enfoque predominante	Rol del docente
1929-1945	Normativo y prescriptivo	Corrector del habla y alfabetizador
1960-1988	Didáctico y estructural	Facilitador del conocimiento lingüístico
1997-2022	Crítico, comunicativo y sociocultural	Mediador cultural, agente transformador, constructor de identidades

Fuente: elaboración propia.

El análisis longitudinal de los programas de estudio entre 1929 y 2022 revela transformaciones sustantivas en la manera en que el lenguaje ha sido concebido, enseñado y resignificado en la formación docente. Estas modificaciones no son únicamente técnicas o curriculares, sino que reflejan transiciones ideológicas, epistemológicas y pedagógicas en la historia educativa mexicana.

En las primeras décadas (1929-1945), el lenguaje se concibe predominantemente como instrumento de alfabetización básica, centrado en la corrección formal, la lectura mecánica y la escritura funcional; el tratamiento del lenguaje en estos programas enfatiza la ortografía, la redacción correcta y la lectura de textos clásicos, alineándose con una política de homogeneización lingüística y cultural.

Entre las décadas de 1960 y 1980, se observa una transición hacia una función más pedagógica y estructural del lenguaje, con la inclusión de metodologías específicas para su enseñanza; aparecen también los primeros indicios de un lenguaje vinculado a la identidad cultural, a través de contenidos que incluyen expresiones orales locales o prácticas discursivas comunitaria; este periodo refleja una tensión entre los enfoques tradicionales y la apertura hacia nuevas corrientes psicopedagógicas.

A partir de 1990, especialmente con el programa de 1997, el tratamiento del lenguaje se redefine en el marco del paradigma por competencias, por lo que se introduce una visión comunicativa y funcional, centrada en el desarrollo de habilidades discursivas en distintos contextos; el lenguaje se concibe como

herramienta para la interacción, la argumentación y la resolución de problemas, el docente es representado como comunicador competente y mediador del aprendizaje, reforzando su papel como sujeto reflexivo y crítico.

Finalmente, los programas más recientes (el de 2018 y el de 2022) consolidan una visión transversal, crítica y sociocultural del lenguaje, en que este se convierte en eje articulador de los saberes y en dispositivo político de inclusión; el lenguaje ya no es solo contenido, sino medio para la construcción de ciudadanía, justicia discursiva y participación transformadora.

Este recorrido evidencia que el lenguaje ha pasado de ser un contenido técnico a una categoría epistémica y política central en la formación docente, especialmente en contextos rurales e interculturales, como los de la ENRRFM, ya que cada modificación curricular responde a nuevas demandas sociales, reformas educativas y concepciones renovadas del rol docente, del sujeto aprendiente y del vínculo entre escuela y comunidad.

Por tanto, a lo largo del tiempo, los programas educativos han experimentado transformaciones orientadas a responder a las particularidades socioculturales de las comunidades en las que se aplican y estas modificaciones buscan que los planes de estudio de la educación básica no solo respondan a los lineamientos nacionales, sino que también reflejen las realidades culturales y sociales de la población estudiantil que han sido consolidados desde la escuela de formación inicial docente.

Los programas no deben entenderse únicamente como lineamientos normativos, sino como propuestas dentro de la misma configuración del currículo, como flexibles, mutables, vivas y capaces de adaptarse a los contextos locales, favoreciendo una educación más inclusiva y contextualizada.

En este marco, los programas no deben entenderse únicamente como lineamientos normativos, sino como propuestas dentro de la misma configuración del currículo, como flexibles, mutables, vivas y capaces de adaptarse a los contextos locales, favoreciendo una educación más inclusiva y contextualizada.

Asimismo, aquellos programas que integran recursos literarios impresos, junto con documentos complementarios, presentan una mayor claridad en sus objetivos pedagógicos (esto vinculado con la enseñanza del lenguaje), ya que la disponibilidad de estos materiales no solo facilita el trabajo docente, sino que proporciona herramientas significativas para fortalecer sus habilidades lingüísticas.

Gracias a estos apoyos, se logra explicitar con mayor precisión los enfoques metodológicos y las metas educativas en esta área del conocimiento, puesto que, con el paso de las generaciones de estudiantes con cada programa de los planes de estudio, la enseñanza del lenguaje ha dejado atrás enfoques centrados en la repetición de contenidos y la instrucción técnica, así como ha avanzado hacia modelos pedagógicos más integrales, participativos y con fuertes anclajes en el contexto y la comunidad. Esta transformación reconoce el lenguaje como una práctica

fundamentalmente social y crítica que se desarrolla en interacción constante con otras personas y en escenarios específicos.

Al tener claro que actualmente los programas no solo se orientan a la adquisición de habilidades técnicas en el uso del lenguaje, sino que en sí mismos promueven su comprensión como una herramienta para la construcción de la identidad, del diálogo intercultural y de la participación ciudadana, cabe destacar que este enfoque más amplio y situado contribuye a que la enseñanza del lenguaje se convierta en una experiencia educativa con mayor significado y potencial transformador, por lo que sus aspectos clave son:

- Los programas educativos han evolucionado para adaptarse a los contextos socioculturales, integrando estas condiciones en los planes de estudio de educación básica.
- La inclusión de materiales literarios físicos y documentos complementarios en los programas permite una mayor claridad en cuanto a las intenciones pedagógicas de la enseñanza del lenguaje.
- La enseñanza del lenguaje ha avanzado desde una perspectiva técnica hacia un enfoque más complejo, en que se reconoce su dimensión participativa, social y contextual.

Aunque los materiales sobre la enseñanza y el aprendizaje localizados en el archivo histórico son planteados como recursos para fortalecer la comunicación, la escritura y la lectura convencional, muestran principios fundamentales sobre el abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje que aún son vigentes (Plan de Estudios 2018 y el Plan de Estudios 2022).

Se encuentran, en el primero, elementos clave, como la estructura basada en trayectos formativos: comunes, específicos, optativos, intensivos y de práctica profesional, además del enfoque por competencias profesionales, en que se espera que el futuro docente sea capaz de integrar saberes teóricos, metodológicos, prácticos y contextuales. Particularmente

sobre el tema de lenguaje se aborda desde asignaturas como lenguaje y comunicación en la educación básica I, II y III (figura 1) y alfabetización académica, con una vinculación con tecnologías e inglés: estas áreas fortalecen la formación integral del docente.

En el Plan de Estudios 2022, se encuentran elementos clave, como la construcción de proyectos integradores en que se articulan saberes, capacidades y desempeños desde una perspectiva interdisciplinaria y situada, dominios y desempeños del saber con los que se establece una formación centrada en capacidades, con énfasis en el contexto sociocultural del estudiante, así como la dimensión transversal del lenguaje, y no solo como asignatura, sino como herramienta cognitiva y social presente en todas las áreas del conocimiento, con un énfasis en justicia social y descolonización del currículo, ya que reconoce la diversidad lingüística y cultural del país. Su relación con el perfil de egreso enmarca cinco consideraciones:

- El enfoque de 2022 fortalece una visión integral del lenguaje en la formación docente, relacionándose con el perfil de egreso.
- Agente educativo que reconoce la diversidad lingüística y cultural, promoviendo prácticas inclusivas y plurilingües.
- Competencia crítica y reflexiva, que se cultiva mediante el uso del lenguaje como medio para analizar, argumentar y construir conocimiento.



Figura 1. Programas de estudio y material didáctico

Fuente: elaboración propia.

- Capacidad para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, en las que el lenguaje es vehículo de expresión, identidad y participación ciudadana.
- Manejo ético y democrático del discurso, esencial para la convivencia escolar y el ejercicio docente con perspectiva de derechos humanos.

Tanto el Plan de Estudios 2018 como el Plan de Estudios 2022 de educación primaria en la ENRRFM reconocen el lenguaje como un eje estructurante del pensamiento, de la identidad y del aprendizaje. Sin embargo, el Plan de Estudios 2022 profundiza en una visión crítica, situada y transformadora, lo cual responde con mayor fuerza al perfil del egresado de educación primaria que se requiere hoy día, por el plan de estudios de la nueva escuela mexicana; además, se requiere

Tabla 5. Diferencias entre el Plan de Estudios 2018 y el Plan de Estudios 2022

Elemento	Plan de Estudios 2018	Plan de Estudios 2022
Enfoque del lenguaje	Disciplinar y comunicativo	Transversal, cognitivo, sociocultural
Estrategias	Alfabetización académica, enseñanza del español	Proyectos integradores, prácticas sociolingüísticas
Perfil docente	Comunicador competente en la escuela y sociedad	Facilitador del pensamiento crítico e inclusión lingüística
Competencias clave	Didáctica del lenguaje, comprensión lectora, producción escrita	Interculturalidad, descolonización del lenguaje, justicia discursiva

Fuente: elaboración propia.

un docente con compromiso social, capacidad comunicativa profunda y sensibilidad hacia la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes (Barrientos, 2022; Canese et al., 2024; Salinas et al., 2023).

4. Conclusiones

El análisis histórico de los programas de educación normal, fundamentalmente de la ENRRFM desde la perspectiva del lenguaje, permite construir una comprensión teórica situada del papel que ha desempeñado el lenguaje como objeto de estudio, sobre todo, de enseñanza como medio de formación y como dispositivo cultural en la formación inicial docente.

Los datos obtenidos del archivo histórico de la ENRRFM revelan una evolución conceptual y metodológica del tratamiento del lenguaje, en estrecha correspondencia con los cambios sociales, políticos y educativos de México.

Por esta razón, la transformación del lenguaje, que pasa de una función normativa, centrada en la corrección gramatical y la formación de buenos hablantes según cánones del español estándar, transita hacia una concepción más comprensiva, crítica

y social. En las primeras décadas del siglo XX, los programas normalistas respondían a un proyecto de nación que buscaba homogeneizar a la población cultural y lingüísticamente, utilizando el lenguaje como conducto de civilidad, de ciudadanía y de identidad nacional.

Sin embargo, conforme avanza el siglo, especialmente a partir de la década de 1970, se observa un giro (teórico y metodológico) impulsado por los movimientos pedagógicos internacionales y por una mayor sensibilidad hacia la realidad sociolingüística del país, puesto que el surgimiento de enfoques comunicativos, sociolingüísticos y psicolingüísticos (como la psicogénesis de la lengua escrita o la lingüística textual) transforman la manera en que el lenguaje se concibe en los programas de estudio. Por esta razón, los cambios responden a una renovación curricular, además, a una necesidad histórica de formar docentes capaces de interactuar críticamente con contextos marcados por la diversidad lingüística y sociocultural.

Esta evolución del lenguaje en los programas puede interpretarse como una categoría central que articula distintas dimensiones del saber ser y del saber hacer (del sujeto docente), por lo que el lenguaje deja de ser solo una asignatura para convertirse en un eje transversal de la práctica reflexiva, del trabajo colaborativo, de la sistematización pedagógica y de la intervención comunitaria. Así que el desarrollo de la expresión oral y escrita se erige en herramienta formativa para la construcción de saberes situados, pertinentes y con compromiso ético.

El análisis documental también permitió identificar tensiones que persisten en los discursos institucionales sobre el tratamiento del lenguaje, ya que, por un lado, se reconoce una apertura hacia la pluralidad lingüística y, por otro, se observa que esta inclusión no siempre se traduce en una transformación curricular real ni en una

La transformación del lenguaje, que pasa de una función normativa, centrada en la corrección gramatical y la formación de buenos hablantes según cánones del español estándar, transita hacia una concepción más comprensiva, crítica y social.



práctica pedagógica que valore las lenguas indígenas, o las variantes regionales del español, o los saberes locales. Así que esta ambivalencia revela una continuidad de enfoques centralistas, que, aunque debilitados, siguen influyendo en la toma de decisiones educativas.

Esta revisión histórica devela la construcción del perfil docente a lo largo del tiempo, así como las omisiones y posibilidades latentes en la formación docente. En un país como México, abismalmente diverso en términos lingüísticos y culturales, la enseñanza del lenguaje debe asumirse como un acto político, como un principio ético y como una responsabilidad pedagógica que apueste por la justicia social y educativa, cumpliendo con la democratización del conocimiento y la construcción de una escuela y comunidad más incluyente, equitativa y crítica.

Por otra parte, considerando que el archivo histórico de las instituciones es una entidad viviente, es necesario alimentar, cuidar y

hacer que crezca en sanas condiciones. El archivo histórico de la ENRRFM debe mantenerse vivo, y esta acción debe ser fundamental, para salvaguardar no solo la memoria de la institución, sino la identidad pedagógica, política, cultural y de gestión, tanto en la ENRRFM como en las escuelas normales rurales en México.

Concebirlo como un repositorio documental es una forma técnica e insensible de vivirlo, ya que en sí mismo representa el espacio dinámico de resistencia, reconstrucción histórica y transformación educativa.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Agradecimiento a la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), en Saucillo (Chihuahua, México), por mantener viva la memoria histórica desde sus áreas y departamentos a lo largo de 94 años, en su archivo histórico, un tesoro institucional, social y cultural.

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, bajo un oficio de solicitud (2022-2023) y proyecto académico aprobado y avalado por la dirección de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) para consultar en el archivo histórico de la institución y la colaboración de los integrantes de la ENRRFM.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (Vera Lucía Ríos Cepeda), análisis de datos (Cintya Arely Hernández López, Vera Lucía Ríos Cepeda), metodología (Efrén Viramontes Anaya, Vera Lucía Ríos Cepeda) y revisión (Vera Lucía Ríos Cepeda). 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 autor ha utilizado ATLAS.Ti9 para la conformación de unidades hermenéuticas a fin de atender a la metodología de teoría fundamentada y los documentos históricos). Tras utilizar esta herramienta/servicio, los autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizan plenamente del contenido del artículo.

Referencias

- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo*. Morata.
- Barrientos, J. (2022). *Perfiles de egreso en la formación inicial docente: Un análisis desde la percepción de los actores educativos en Perú*. Académica.
- Besse, J. (2019). *Memoria pedagógica y archivo en América Latina: Horizontes para una historia crítica de la educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bonilla Hernández, S. y Sosa Trujillo, C. (2005). *Evaluación de las prácticas de crianza y su impacto en la calidad de vida infantil en una muestra de escuelas PEC y NO PEC en el municipio de Puebla* [tesis doctoral, Universidad de las Américas Puebla]. https://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/bonilla_h_s/indice.html
- Canese, V., y Mereles, A. (2024). *Innovación educativa y políticas públicas en la formación inicial docente*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2).
- Carrasco Altamirano, A. y López-Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y educación: Temas de investigación educativa en México*. SM.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Currículum: Un modelo para armar*. Paidós.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guevara Araiza, A., Ríos Cepeda, V. L. y Ponce Villarreal, J. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 25-49. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.01.ag>
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. y Dalley-Trim, L. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Macías-Narro, A. (2012). Las reformas educativas III: El caso de México (1900-1940). *Odi-seo: Revista Electrónica de Pedagogía*, 9(18), 1870 - 1477. <https://odiseo.com.mx/marca-texto/las-reformas-educativas-iii-el-caso-de-mexico-1900-1940/>
- Medina Pérez, J. C., & González Campos, J. A. (2024). Formación inicial docente: análisis de los perfiles de egreso de universidades regionales. *Meta: Avaliação*, 16(50)

- Olivera Campirán, M. (2019). *Evolución histórica de la educación básica a través de los programas nacionales, 1921-1999*. <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET2SEMC/modulo1/documentos/evolucionhistorica.pdf>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Piñón, F. (2006). Educación y desarrollo en Iberoamérica: Perspectivas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/jano/opinion17.htm>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, W. (2019). La formación docente: Su resignificación desde el enfoque histórico-cultural. *Pedagogía*, 45(1), 95-126.
- Salinas, F., López, J. y Ramírez, C. (2023). Profesionalización docente y aprendizaje adaptativo: Un estudio comparativo en América Latina. *Revista Internacional de Educación y Sociedad*, 21(4).
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de estudios para la formación de maestros de educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Actualización del currículo de formación docente en México*.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.

María del Socorro Rodríguez Guardado^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>
Catalina Juárez Díaz²
<https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

¹ Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla, Facultad de Educación,
Puebla, México. mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

² Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla, Facultad de Lenguas, Puebla,
México. catalina.juarez@correo.buap.mx

* Autor para correspondencia:
María del Socorro Rodríguez Guardado.
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla, Facultad de Educa-
ción, Puebla Universidad, 21 Sur Barrio
de Santiago. CP 72410, mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

Para citar este artículo:
Rodríguez Guardado, M.^a del S. y Juárez
Díaz, C. (2025). Perspectivas sobre
autoeficacia y procrastinación académica
desde diferentes estilos de aprendizaje
en estudiantes de bachillerato.
Papeles, 17(33), e1919.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1919>

Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato

Perspectives on Academic Self-efficacy and Procrastination from Different Learning Styles in Senior High School Students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1919>

Recibido: 06 de mayo de 2024

Aprobado: 22 de agosto de 2024

Publicado: 24 de septiembre de 2024



Resumen

Introducción: los estudios que atienden a la diversidad de estilos de aprendizaje, la autoeficacia y procrastinación académica para profundizar en su relación en favor de un mejor aprovechamiento escolar se han intensificado; por ello, la pregunta a responder en este estudio es ¿cuáles son las perspectivas del estudiantado de bachillerato con diferentes estilos de aprendizaje sobre la autoeficacia y la procrastinación académica? Para dar respuesta, el objetivo fue identificar las perspectivas del estudiantado de bachillerato, con diferentes estilos de aprendizaje, sobre la autoeficacia y la procrastinación académica. **Metodología:** se siguió un método cualitativo de paradigma interpretativo con enfoque hermenéutico en el que participaron voluntariamente nueve estudiantes (tres mujeres, seis hombres) de un bachillerato público de Puebla (México), con edad promedio de 16,6 años. Se empleó, antes del estudio el cuestionario Quirón Test y, posteriormente la entrevista semiestructurada para la obtención de información. **Resultados y discusión:** las participaciones evidenciaron que el establecimiento de metas en los estilos de aprendizaje, las asignaturas y las tareas asignadas influyen en su autoeficacia y procrastinación. La falta de gestión de materiales, actividades y distractores causan, en gran medida, la dilación de los deberes escolares. **Conclusiones:** se sugiere promover estrategias pedagógicas innovadoras en los ambientes escolares para atender a los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado y lograr mayor autoeficacia y menor procrastinación académica.

Palabras clave:

Bachillerato; estilo cognitivo; estudiante; éxito escolar; perspectivas; procrastinación

Abstract

Introduction: Studies that address the diversity of learning styles, self-efficacy, and academic procrastination to deepen their relationship in favor of better school achievement have intensified, therefore the question to be answered in this study is what are the perspectives of High School students with different learning styles on self-efficacy and academic procrastination? To respond, the objective of the research was to identify the perspectives of senior high school students, with different learning styles, on self-efficacy and academic procrastination. **Methodology:** A qualitative method of interpretive paradigm with a hermeneutic approach was followed in which nine students (3 women, 6 men) from a public high school in the city of Puebla, Mexico voluntarily participated; with average age of 16.6 years. The Quirón Test questionnaire and the semi-structured interview were used to obtain information. **Results and discussion:** The participations showed that the establishment of goals in learning styles, subjects and assigned tasks influence their self-efficacy and procrastination. The lack of

Keywords:

High school; cognitive style; student; school success; perspectives; procrastination

management of materials, activities and distractions causes, to a large extent, the procrastination of schoolwork. Conclusions: It is suggested to promote innovative pedagogical strategies in school environments to address the different learning styles of students to achieve greater self-efficacy and less academic procrastination.

1. Introducción

Los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y procrastinación académica se señalan como aspectos relevantes para el aprendizaje del estudiantado, puesto que se ha encontrado evidencia sobre su incidencia en el rendimiento académico (Atalay, 2019; Figueroa Escudero y Pérez Castro, 2023; Yerdelen et al., 2016). Si el profesorado repara en su atención, se podría enriquecer el proceso del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, lo cual es uno de los propósitos de la educación en el contexto mexicano. Específicamente, el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) hace énfasis en ello, puesto que concibe la educación como medio de desarrollo social y como un proceso continuo y permanente desde los 0 a los 23 años, donde el estudiantado debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender, actualizarse continuamente y ajustarse a las transformaciones del mundo en constante cambio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En referencia a las pesquisas sobre estilos de aprendizaje, González-Pons et al. (2023) en su estudio con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental encontraron cuatro estilos de aprendizaje en el estudiantado, a saber: predominancia en el teórico, seguido del reflexivo, activo y pragmático. Los autores afirman que, independiente de conocer los estilos para un mejor rendimiento académico, es necesario considerarlos para fomentar diversas habilidades de tipo cognitivo, afectivo, instrumental y social demandadas en la formación educativa. Otros se interesan por distinguir su predominancia en un estudio

de caso o muestran evidencia sobre su efecto en el aprendizaje (Arsyad, 2018; Fong-Silva et al., 2021). Otros estudios cuantitativos revelan una asociación con la autoeficacia (Atalay, 2019; Gökdağ y Güven, 2017; Laffita-Azpiázú y Guerrero-Seide, 2017).

Con respecto a los estudios centrados en la autoeficacia académica, Malkoç y Mutlu (2018) reportaron la correlación entre ella con la motivación académica y la procrastinación académica. También la autoeficacia académica se vincula con el rendimiento académico (Canpolat, 2019; García García et al., 2021). En esta línea, Figueroa Escudero y Pérez Castro (2023) aportan evidencia con respecto al efecto positivo de sentido de autoeficacia académica para la conclusión de nivel universitario y logro de metas académicas, a pesar de los obstáculos que los participantes enfrentaron en su trayectoria escolar.

Al respecto de la procrastinación, se ha encontrado que el mayor reto que enfrenta el estudiantado es elaborar sus tareas escolares a tiempo, puesto que tienden a aplazarlas. En otro estudio, Yerdelen et al. (2016) observaron correlación entre la ansiedad y la procrastinación con bajos niveles de autoeficacia académica.

Los estudios presentados en este apartado revelan la asociación de los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y la procrastinación académica y la pertinencia para abordarlos con un diseño de tipo cualitativo, puesto que los estudios hasta ahora mencionados son de corte cuantitativo. Así que desde el enfoque cualitativo se pueden conseguir las voces que los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje que tienden a un alto o bajo sentido de

capacidad para realizar las actividades académicas y con tendencia a procrastinar en el bachillerato. En este sentido, el objetivo de la investigación fue identificar las perspectivas del estudiantado en bachillerato, con diferentes estilos de aprendizaje, sobre la autoeficacia y la procrastinación académica.

1.1 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son los comportamientos producto de la combinación de factores cognitivos, metacognitivos y afectivos, los cuales se manifiestan al aprender, sentir, actuar o pensar (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010); se pueden evidenciar por lo que los estudiantes hacen o se limitan a hacer por su aprendizaje (Leaver, 1997). Además, pueden incidir en la aceptación o rechazo de algunas estrategias o actividades que se promueven en el aula (Alonso et al., 1997). Para identificar los estilos de aprendizaje, se han elaborado un gran número de cuestionarios, entre ellos, el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje; el inventario de estilos de aprendizaje II de tipo cognitivo; el inventario visual, auditivo y cinestésico de modelo sensorial; el inventario de estilos de aprendizaje de preferencia multifactorial (Pantoja Ospina et al., 2013), y el cuestionario Quirón Test en el cual se consideran ocho estilos de aprendizaje enmarcados en cuatro dimensiones: percepción (analítico-global), autonomía (autónomo), orientación (práctico-teórico) y sensorial (visual-verbal). Cabe mencionar que los estilos y las dimensiones son retomados de las propuestas de Dunn y Dunn, Witkin y Goodenough, Kolb y Fry y Fleming y Mills, respectivamente (Lozano Rodríguez et al., 2016). Las características de los estilos de aprendizaje y las estrategias convenientes para cada estilo de aprendizaje, de acuerdo con Lozano Rodríguez et al. (2016), se presentan a continuación.

El alumnado con estilo analítico es exhaustivo, metódico, lógico, crítico, aprende con

información minuciosa, se adentra en las ideas, con el trabajo individual, se compromete con las tareas, es poco empático con sus compañeros. Los foros de discusión, redacción de ensayos, monografías o argumentos, organizadores gráficos o debates son estrategias favorables en su aprendizaje.

El estudiante con estilo global se caracteriza por ser sensible, sociable, táctil e intuitivo; facilita su aprendizaje por el empleo y análisis de modelos; realiza sub tareas y comprende la esencia de lo que aprende; trabaja colaborativamente en proyectos, y resuelve problemas, acertijos o participa en desafíos o *rallys*.

Un estudiante con estilo dependiente/heterónomo gustoso aprende cuando un par o docente lo orienta o guía. Necesita que le indique qué tan certeramente están elaboradas sus tareas, exámenes y resultados. Puede ser cálido, sensible y manipulable. Asume posturas o construye sus ideas influidas por personas con poder o mando. Es recomendable que trabaje de forma colaborativa o en equipos con estudiantes con estilos de aprendizaje independiente, tener instrucciones claras, controlar y prever las actividades asignadas, ver y sentir el apoyo del docente incide en su seguridad.

Los alumnos con estilo independiente/autónomo son lógicos, firmes, fríos y proactivos. Aprenden por medio de la observación y reflexión sin la necesidad de la guía o ayuda

Los estilos de aprendizaje son los comportamientos producto de la combinación de factores cognitivos, metacognitivos y afectivos, los cuales se manifiestan al aprender, sentir, actuar o pensar.

de sus pares o docentes; son difíciles de persuadir. Es conveniente trabajar en colaboración con estudiantes con predominancia de estilos de aprendizaje dependiente y monitorear o supervisar a su equipo.

El alumnado con estilos de aprendizaje teórico disfruta del aprendizaje a nivel abstracto, es un orador sobresaliente, desarrolla extenso vocabulario, se le complica la concreción de ideas. Entre las actividades que favorecen su aprendizaje, se encuentran el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos. También le ayuda a desafiar su intelecto con acertijos o enigmas y explorar o analizar conceptos abstractos o ideas.

El estudiantado con estilo práctico son personas que son hábiles en la concreción de ideas, ponen en práctica la teórica, disfrutan de la ejecución de proyectos y práctica, se adaptan a contextos nuevos, son abiertas. Es de provecho para su aprendizaje usar simuladores, hacer prácticas de laboratorio, participar en excursiones y en demostraciones en vivo.

A los estudiantes con estilo visual, les ayuda aprender cualquier material o recurso que pueda observar, entre ellos, imágenes, diagramas, fotografías, organizadores gráficos. Los recursos que se recomienda implementar en las aulas son documentales, videoconferencias, películas, series, gráficos.

El estilo verbal caracteriza a los estudiantes que aprenden mejor con explicaciones que escuchan o cuando se expresan de forma oral en foros de discusión, argumentos, discursos o conferencias. El docente debería promover la argumentación en trabajo grupal o grupos de colaboración, emplear audios, organizar debates, promover asistencia a clases magistrales o a audioconferencias.

1.2 Procrastinación académica

Hace algunas décadas la acción de postergar actividades era justificable, sin embargo, en tiempos actuales pasó a ser un aspecto



negativo asociado a la falta de productividad y, en contextos académicos, se asoció a resultados poco satisfactorios en el rendimiento académico (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019). Así, la procrastinación se ha estudiado desde diferentes teorías, por ejemplo, Manchado Porras y Hervías Ortega (2021) explican que desde la perspectiva de las teorías conductuales este tipo de acciones se presentan porque se han reforzado con estímulos positivos. En las teorías cognitivas, la explicación dirige la mirada hacia las personas cuando presentan pensamientos desadaptativos causados por la baja autoeficacia, esto implica acciones automáticas de incapacidad ante la realización de una tarea. Los teóricos se inclinan por considerar que en la procrastinación se aprecia tanto el aspecto conductual como el cognitivo.

La *dilación académica*, vocablo utilizado como sinónimo de procrastinación académica, se centra específicamente en el retraso y el aplazamiento de las tareas académicas. Según Yong (2010), citado en Yerdelen et al. (2016), se define como “una tendencia irracional a retrasar el comienzo o la finalización de una tarea académica” (p. 63). Se relaciona con la falta de plazos, la incapacidad para lograr objetivos, la falta de regulación

de emociones y de gestión de tiempo para realizar alguna actividad, el retraso en el estudio, bajas calificaciones e, incluso, la deserción de los cursos. Por ello, se considera uno de los factores por superar más importantes para el éxito estudiantil. Se estima que entre el 80 % y el 95 % de los estudiantes universitarios sufren de procrastinación académica. Además, que el 30 % al 50 % de los estudiantes tienen problemas con las tareas primarias, como escribir un trabajo de fin de curso, prepararse para los exámenes y hacer lecturas semanales (Yerdelen et al, 2016).

De hecho, muchos estudiantes no tienen suficiente impulso para iniciar su trabajo académico, incluso cuando tienen la intención de completarlo antes de la fecha límite. Curiosamente, esta conducta no es advertida conscientemente por las personas procrastinadoras (99 %), eso hace necesario concientizarlas sobre las causas, el momento, el lugar, los distractores que provocan esa conducta y la seriedad del problema para que, de forma juiciosa, la pueda corregir y prevenir. Una estrategia sugerida es escribir sobre la actividad postergada, la causa de la demora y un plan de acción para evitar la demora en la realización de tareas. Otra pauta invita a iniciar la actividad sin importar que tan difícil o poco atractiva sea, de modo que las emociones o los pensamientos de incomodidad que se generan al pensar sobre alguna tarea postergada se desvanecen, puesto que en la ejecución de las actividades se puede dar cuenta de que la complejidad o sentimiento de molestia atribuidos a la tarea no son como lo había imaginado (Salzgeber, 2018).

1.3 Autoeficacia

Bandura (1997) define el concepto de autoeficacia y hace la distinción con respecto a la autoestima. El autor explica que, en algunos casos, se emplean como sinónimo; no obstante, la autoestima se refiere a la valoración personal, mientras la autoeficacia se

relaciona con el juicio de la percepción que tiene una persona para realizar una tarea y lograr un objetivo, es el sentirse capaz. Al aclarar esta diferencia, se puede comprender que la autoeficacia interviene en la determinación personal para realizar una acción e influye en el esfuerzo sostenido para lograr una tarea y enfrentar situaciones adversas, lo cual lleva a mantener la motivación para resolver problemas que se presenten con un mayor éxito. En el contexto educativo, cuanto mayor sea la percepción de autoeficacia, mejor será el desempeño del estudiantado, además, se debe considerar que este constructo se relaciona también con sentimientos positivos; por ello, promover acciones que lo incrementen en el estudiantado permitirá tener mejores resultados en sus aprendizajes.

La autoeficacia en el campo de la enseñanza es uno de los aspectos más importantes para promover la motivación de los estudiantes y la mejora de su rendimiento académico, además, esta relación ha sido tema de investigación. Yasin et al. (2022) relatan que las personas con alta autoeficacia tienden a estar más comprometidas, entusiasmadas y más satisfechas con sus tareas académicas. Las investigaciones también han confirmado que la autoeficacia se desarrolla y mejora durante las experiencias, a pesar de que estas puedan ser negativas (Bandura, 1997).

Según la literatura, los entornos escolares pueden influir en el sentido de autoeficacia de los estudiantes y sus creencias de autoeficacia pueden verse afectadas para los estudiantes (Spillers y Lovett, 2022). Esto da la pauta para proponer metodologías que impliquen una contextualización del aprendizaje que atienda a los intereses del estudiantado, asimismo, evitar seleccionar determinadas asignaturas para algunos estudiantes que muestren o no habilidades para estas. Es decir, las personas tienden a elegir tareas y actividades en las que se sienten capaces y consideran tener aptitudes para lograr el éxito; por ello, si se consideran escenarios contextualizados, los

Tabla 1. Información general de los participantes

Participante	Género	Edad (años)	Estilo
P1	Masculino	16	Combinado
P2	Masculino	16	Teórico, predominancia alta
P3	Femenino	18	Global, predominancia alta
P4	Masculino	17	Visual, predominancia media
P5	Masculino	16	Verbal, predominancia alta
P6	Femenino	16	Verbal, predominancia media
P7	Masculino	17	Analítico, predominancia alta
P8	Masculino	17	Analítico, predominancia alta
P9	Femenino	17	Dependiente, predominancia alta

Fuente: elaboración propia.

estudiantes pueden interesarse más en los aprendizajes, fijar objetivos elevados y perseverar para alcanzarlos.

2. Metodología

El objetivo de la investigación fue identificar las perspectivas del estudiantado de bachillerato con diferentes estilos de aprendizaje sobre la autoeficacia y la procrastinación académica. Para cumplir con ello, se siguió una metodología cualitativa de paradigma interpretativo con enfoque hermenéutico que, de acuerdo con Bautista (2021), se define como la práctica de la interpretación y, con ello, conocer los significados que los individuos dieron a sus experiencias y mirar las cosas desde otro punto de vista al describir, comprender e interpretar lo evidenciado.

2.1 Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia debido a la disponibilidad de los participantes, quienes se encontraban en periodo de la regularización de materias durante el verano. Accedieron a ser entrevistados de manera voluntaria nueve estudiantes de bachillerato, 33,33 % mujeres ($n = 3$) y 66,66 % hombres ($n = 6$), en edades de entre

16 y 18 años ($M = 16,6$). Los participantes se seleccionaron antes de la caracterización de sus estilos de aprendizaje en mayo de 2023 mediante el cuestionario Quirón Test. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas en junio del mismo año (tabla 1).

2.2 Técnica de recolección

Previo al estudio, los estilos de aprendizaje se identificaron con el instrumento Quirón Test compuesto por 56 ítems, este instrumento mostró en su versión original validada un índice de fiabilidad de 0,931 y para cada una de las dimensiones los valores de alfa de Cronbach oscilaron entre 0,798 y 0,890 (Rodríguez Sabiote et al., 2005). El cuestionario indaga las características socio-demográficas género, edad y semestre de estudios, así como permite distinguir ocho estilos de aprendizaje: teórico, práctico, dependiente, independiente, visual, auditivo, global y analítico (Lozano Rodríguez et al., 2016). Este instrumento fue diseñado por los autores para ambientes virtuales, pero puntualizan que también se puede adaptar para la modalidad presencial. El propósito de este instrumento fue categorizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero no se empleó para fines cuantificables.

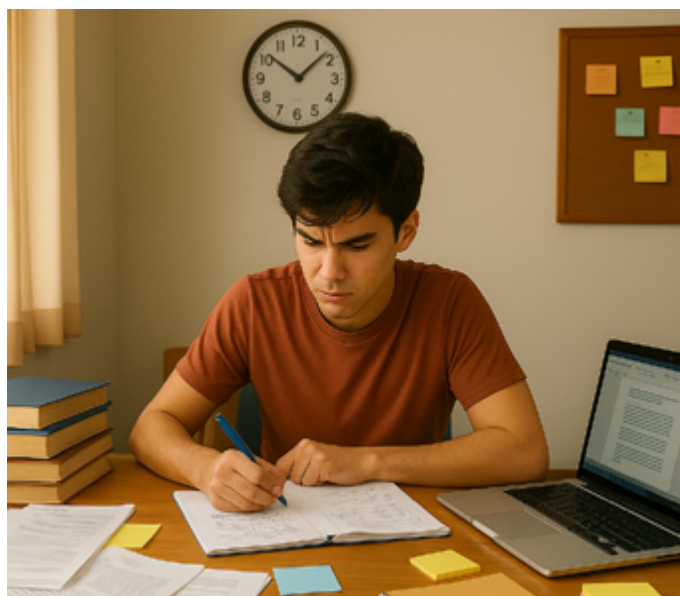
Posteriormente, se realizó una entrevista semiestructurada para conocer las razones y las circunstancias que podrían llevar al estudiantado con alto rendimiento académico a procrastinar, así como el sentimiento que experimentan cuando se sienten o no capaces para realizar las tareas. La entrevista constó de seis preguntas:

- Cuando tienes trabajos escolares, ¿los haces de inmediato o los dejas para el último momento (Sí/No. ¿Por qué?)
- ¿Qué actividades o trabajos escolares dejas para el último momento? ¿Por qué?
- Si se te dificulta alguna tarea, ¿pides ayuda? (Sí/No. ¿Por qué?)
- ¿Te sientes capaz y confiado para realizar tus actividades escolares en el semestre que estás cursando? ¿En todas las asignaturas o solo en algunas?
- ¿Te crees preparado para enfrentar los retos académicos (examen, trabajo con mayor grado de dificultad, próximos estudios)? (Sí/No. ¿Por qué?)
- ¿Has pensado qué te gustaría estudiar?

2.3 Procedimiento

Los participantes accedieron a ser entrevistados una vez se les dio a conocer el propósito del estudio y ser informados sobre el uso y la confidencialidad con los que se utilizarían los datos. La recolección de la información se llevó a cabo por medio de entrevistas, las cuales se grabaron a través de la aplicación grabadora de voz, la duración promedio fue de 9' 79", y fueron realizadas en las instalaciones del bachillerato.

Los criterios de rigor se llevaron a cabo de acuerdo con Castillo y Vásquez (2003), de esta manera la credibilidad, la auditabilidad y la aplicabilidad se evidenciaron a través de las conversaciones aportadas por los participantes sobre sus sentimientos y pensamientos. Las entrevistadoras mostraron



escucha activa, reflexiva y las grabaciones de las entrevistas permitieron realizar transcripciones textuales que fueron representativas para el objeto de estudio.

Para el análisis de la información, se siguió un procedimiento inductivo acorde con Rodríguez Sabiote et al. (2005), en el que no se consideraron categorías iniciales para indagar las razones de los estudiantes en procrastinar o en sus creencias de autoeficacia. Para ello, primero, se transcribieron las aportaciones de los participantes tal y como fueron escuchadas. Segundo, las autoras leyeron y por medio de un análisis inductivo codificaron las primeras tres entrevistas de manera independiente para establecer las razones y las circunstancias de los participantes y después contrastar sus propuestas. Tercero, las autoras compararon los códigos identificados y dialogaron para acordar una lista de categorías, la cual sirvió de base para continuar con el análisis de las evidencias restantes. Cuarto, las autoras organizaron los extractos que se emplearon en la sección de los resultados en una hoja de Excel 2016. En la tabla 2, se presentan las categorías resultantes del análisis de la información y sus definiciones.

Tabla 2. Definición general de las categorías obtenidas del análisis de la información

Categoría	Definición
Razones para procrastinar una actividad académica	Argumentos que los estudiantes exponen para justificar la dilación de sus deberes escolares.
Internas:	El estudiante los atribuye a sí mismo. Por ejemplo, preferencia por hacer otras actividades en vez de las académicas.
Externas:	El estudiante los atribuye a circunstancias creadas por otros. Por ejemplo, el estilo de enseñanza del docente, el contenido de la asignatura.
Razones para creerse capaz ante una actividad académica	Son pensamientos que los estudiantes generan sobre su autoeficacia.
Internas:	Pensamientos y acciones de las creencias que el estudiante tiene de sí mismo. Por ejemplo, “Creo que puedo sacar buena calificación en el examen”.
Externas:	El estudiante muestra su capacidad o no a otras personas o circunstancias. Por ejemplo, “El profesor me explicó muy bien el tema”.

Fuente: elaboración propia.

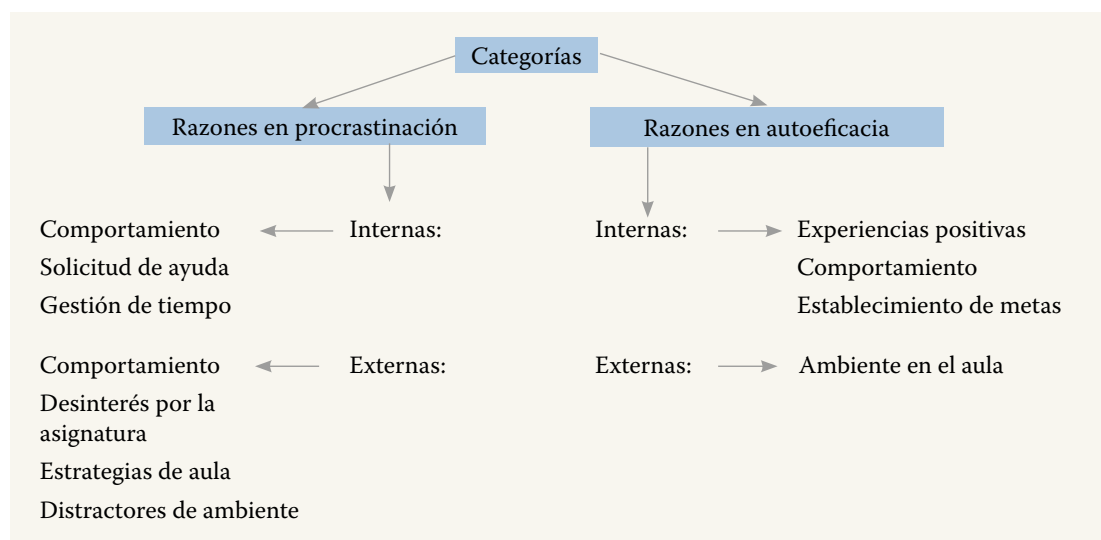
3. Resultados y discusión

En los resultados, se presentan, primero, las razones internas y externas que originan la tendencia a procrastinar de los participantes. Posteriormente, se mencionan los pensamientos con respecto a la autoeficacia (figura 1).

3.1 Razones en procrastinación: internas de comportamiento

3.1.1 Evitar la solicitud de ayuda a compañeros

Los participantes demostraron que en la mayoría de los estilos de aprendizaje evitan solicitar ayuda a sus compañeros, prefieren


Figura 1. Categorías encontradas

Fuente: elaboración propia.

solucionar los problemas académicos en solitario o consultando videos tutoriales o directamente con el profesor. Al respecto, dos participantes comentaron:

No pido ayuda a mis compañeros y dependiendo del tema, si no entendí nada, investigo en internet o le pregunto al maestro. (P7, analítica predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Busco tutoriales o en alguna otra fuente, pero no con nadie especial, porque siento que yo puedo hacerlo. Entonces, lo hago sola porque luego me revuelvo si alguien me explica. Busco ayuda solo con el maestro en clase. Cuando me quedan dudas, busco a maestros que me ayudan en YouTube, hacen guías en internet. (P3, global, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Estos resultados abren un área de oportunidad para fomentar en el aula la cooperación y el trabajo colaborativo en el estudiantado, asimismo, fortalecer las habilidades interpersonales en todos los estilos de aprendizaje, específicamente, es de vital importancia para los alumnos con Eglobal, a quienes el trabajo colaborativo es idóneo para su aprendizaje (Lozano Rodríguez et al., 2016).

3.1.2 Gestión de tiempo

Los hallazgos indican que algunos participantes postergan la realización de las tareas de manera voluntaria por considerar que tienen suficiente tiempo para ello. Esos pensamientos favorecen la procrastinación académica, la cual se asocia con resultados de aprendizaje poco provechosos (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019) y es un desafío para los estudiantes superarla (Yerdelen et al., 2016). Al respecto, expresaron:

Normalmente, me espero hasta un día antes o dos días antes. Siempre he sido así. Sí lo entrego, pero lo dejo hasta el final desde la primaria. (P8, analítico, alta, 18 de julio de 2022)

Los dejo para la fecha de entrega porque digo “tengo tiempo”. Aunque tengo otros trabajos atrasados, me confío que tengo tiempo”. (P9, dependiente, alta, 18 de julio de 2022)

Veo el tiempo y digo “faltan otros días”, “faltan 4 días”. Yo soy así de que digo “ay, sí me da tiempo”. Y me la paso jugando y cuando veo llega el día y digo “¡oh!, maldición, ya no lo hice”, entonces lo hago a última hora y me sale mal, siempre me sale mal. (P2, teórico alto, 13 de julio de 2022)

Por otro lado, también retrasan la realización de trabajo escolar porque su interés está centrado en otros aspectos. Tal como un participante indicó:

Lo dejo para el último momento porque sinceramente yo le tomo más importancia a otras cosas que no son de la escuela que no debería ser así, pero es por eso. (P6, verbal, medio, 18 de julio de 2022)

Estos resultados permitieron observar que el estudiantado retrasa la elaboración de sus actividades académicas por la inadecuada gestión de tiempo. Generalmente, la dilación se asocia con el manejo del tiempo, el mayor reto para el estudiantado se encuentra en hacer tiempo



para las tareas (Yerdelen et al., 2016). Como se ha podido observar, los participantes se involucran en otras actividades al pensar que tendrán tiempo suficiente para su realización, aunque esas actividades no le aportan al cumplimiento escolar o en su aprendizaje. De modo que inciden en el estudio de última hora, en la disminución del esfuerzo para elaborar las tareas, en el descuido del proceso de elaboración de los proyectos y en la conformidad con los resultados obtenidos, aunque estos no son satisfactorios. Similarmente, Jacques y Boisier-O. (2018) encontraron que los jóvenes se esmeran menos por su trabajo escolar, descuidan su rendimiento y formación académica presente y futura al dejar las actividades escolares para lo último. Por ello, se debería concientizar al estudiantado sobre la necesidad desarrollar estrategias de gestión de tiempo que les permita terminar en el tiempo asignado sus tareas académicas.

3.2 Razones de procrastinación: comportamiento externo

3.2.1 Distractores del ambiente

Asimismo, los participantes intencionalmente dejan a un lado sus tareas escolares por distractores. Al respecto, los participantes comentaron:

A la hora de entrega, veo que no hice los trabajos porque estoy jugando con el celular, se me va el tiempo. (P5, verbal, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Me la paso jugando o me desestresa pensar en otra cosa, hago actividades para perder el tiempo, solo dejo que pase el tiempo y ya me voy y no hago nada, absolutamente nada. (P2, teórico, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Me sentía capaz, pero reprobé. Lo que pasó es que no hice las actividades porque me la pasé jugando todo el tiempo. Me concentré más en el juego

que en las asignaturas y, como siempre, lo hago después. Entonces, dejé el de electrónica porque ya casi estaba terminado, pero no contaba que el día de entrega mi proyecto no funcionaría, un led falló y no pude aprobar. (P2, teórico, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Por medio de estos hallazgos, se puede inferir que el principal distractor de los participantes es el juego, el cual incide de forma negativa en el cumplimiento escolar. Se debe concientizar al estudiantado sobre las causas que originan la postergación de la tarea en invitarlos a ejecutar un plan de acción para iniciar la actividad con prontitud sin importar el grado de dificultad o que tan atrayente la consideren, puesto que en la elaboración de la tarea los pensamientos o sentimientos negativos atribuidos a la tarea se van eliminando (Salzgeber, 2018).

Por otro lado, se observó que, en ocasiones, la procrastinación es más bien obligada porque hay quehaceres que se les asignan a los jóvenes en el contexto familiar. Respecto a ello, se mencionó:

Lo dejo para el último porque los fines de semana mis papás me ocupan, las hago los lunes por la mañana lo más rápido que no me reprueben en las materias. (P3, global, alta, 13 de julio de 2022)

3.2.2 Desinterés por asignaturas

En este estudio, los entrevistados comparten experiencias en las que se observa que la procrastinación se relaciona con el gusto por la asignatura y por el interés que tengan en la tarea. En los siguientes testimonios, se puede observar cómo el estilo de aprendizaje en P4 da a conocer un disgusto por la literatura y deja al final los trabajos correspondientes; no obstante, el P5 comenta tener un disgusto por las matemáticas y preferencia por la literatura:

De las materias que no me gustan, son los trabajos que dejó hasta el último. Podría

ser literatura se me hace muy tediosa, es mucho leer. (P4, visual, predominancia media, 13 de julio de 2022)

Las más fáciles las hago al principio, como es la literatura, porque son trabajos de investigar quién es el autor y diferenciar cosas, por eso, los hago rápido. (P5, verbal, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

3.2.3 Gestión de materiales y actividades

Con respecto de la gestión de materiales y actividades, uno de los participantes comentó:

Depende del proyecto que sea, por ejemplo, si es de elaborar maquetas, los voy haciendo; si se tiene que comprar algo, voy haciendo presupuesto, o si son actividades que son de investigación, esas las hago primero. Los trabajos que dejo al final son los que requieren gastos y son más elaborados o requieren de reflexión. (P7, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

Otro participante indicó:

Me espero hasta uno o dos días antes, pero siempre hago lo que voy a entregar. Depende del trabajo que sea: si es un trabajo que lleva un proceso o laboratorio, sí suelo realizarlo; pero, cuando son trabajos sencillos, los dejo al final. El trabajo fácil, pues, es sencillo, no se me va a complicar y digo "lo hago después". A veces, calculo mis tiempos, a veces me llega a fallar y no lo termino, pero normalmente sí. (P8, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

Es en una materia en particular que dejó los trabajos al final, la de Historia, cuando normalmente es una exposición y entonces luego pasan los equipos por filas y normalmente mi fila es la última en pasar, por eso es por lo que los hago hasta el último. (P9, dependiente, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

3.2.4 Estrategias en el aprendizaje y evaluación

En esta categoría, las aportaciones de los participantes ponen de manifiesto la necesidad de contextualizar las tareas, hacerlas atractivas y no repetitivas. Los resultados concuerdan con las propuestas de Spillers y Lovett (2022) al hacer hincapié en la importancia que tiene considerar el contexto y el interés de los estudiantes para el diseño de las experiencias de aprendizaje. Dos participantes expresaron que el tipo de evaluación no son pertinentes:

Tuve problemas en Biología porque el maestro hace exámenes orales y me costaba aprenderlos de memoria porque me distraigo rápido, cuando estoy estudiando me canso rápido, me aburro, y ya quiero hacer otra cosa. Entonces me voy y ya no estudio, y cuando hago el examen, me pongo nervioso y contesto lo que me acuerdo, a veces me quedo en blanco. (P5, verbal predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Las estrategias de evaluación empleadas podrían ajustarse al EVerbal, en este caso, se podría evaluar con un debate o con un escrito que requiera la argumentación más que la repetición de información memorizada (Lozano Rodríguez et al., 2016).

En el siguiente testimonio, se observa que la estrategia seleccionada puede ser un factor de procrastinación:

En la asignatura de Historia, me fui a regularización porque no tenía mi libreta, me piden la libreta como criterio de evaluación, pero no me gusta tomar apuntes. (P7, analítico, alta, 18 de julio de 2022)

En el caso del estudiante analítico, se observa que la forma en que es evaluado no se ajusta a su estilos de aprendizaje. De modo que se podría considerar la participación en un foro de discusión, un ensayo, una monografía,

organizadores gráficos o debate como estrategia de evaluación, puesto que favorecen el EAnalítico (Lozano Rodríguez et al., 2016).

3.3 Razones sobre autoeficacia: internas

3.3.1 Sentimientos y experiencias positivas

En los hallazgos, se observó que tres participantes, dos de segundo y uno de cuarto semestre, se sentían capaces de realizar las actividades durante los periodos escolares que han concluido. Uno porque disfruta hacer cualquier tarea asignada, otra participante porque ya tiene idea de lo que hará en el semestre posterior y otra más porque los resultados obtenidos en las evaluaciones fueron aprobatorios. Los participantes comentaron:

Siento que tengo la capacidad de hacer cualquier cosa, puedo decir que me gustaría hacer cualquier cosa, no me aburriría haciendo cualquier trabajo, me gusta de todo. (P1, combinado predominancia media, 12 de julio de 2022)

Me siento capaz para quinto semestre porque a los alumnos les tocó el proyecto de informática y yo lo pasé a heredar y ya lo conozco, ya sé qué debo hacer, cómo mejorarlo. (P3, global alto, 13 de julio de 2022)

En el último parcial, me di cuenta de que sí puedo y de si me lo propongo sí puedo, pasé todas mis materias. En Inglés y Literatura, tuve problemas y pensé que me iba a ir a regularización, pero sí es fácil. (P6, verbal, medio, 18 de julio de 2022)

Los testimonios presentados permitieron reconocer el sentido de autoeficacia, puesto que los extractos resaltan pensamientos positivos sobre su capacidad para realizar tareas académicas. Como se notó en el caso del participante 1, quien se creía capaz de hacer cualquier cosa porque le gusta llevar a cabo sus tareas, o el compromiso que denota la participante 3, quien va a mejorar un proyecto que realizará el próximo semestre. Al respecto, Yasin et al. (2022) señalan que las personas con alta autoeficacia tienden a estar más comprometidas y entusiasmadas. En el caso de la participante 6, se percibe que, a pesar de enfrentar dificultades en algunas asignaturas, se dio cuenta de que tiene la capacidad de tener resultados favorables. Tal y como lo indican García García et al. (2021), la autoeficacia es imprescindible en la formación de los estudiantes porque está vinculada con el rendimiento académico. En el mismo orden de ideas, Figueroa Escudero y Pérez Castro (2023) indican que un sentido positivo de autoeficacia incide en el logro de metas académicas a pesar de los obstáculos que se presentan a los estudiantes.

Los estudiantes demuestran determinados comportamientos para evitar procrastinar, estas son acciones voluntarias e intencionadas que ponen en evidencia la capacidad de planeación para realizar sus trabajos.

3.3.2 Comportamientos que inhiben la procrastinación

Los estudiantes demuestran determinados comportamientos para evitar procrastinar, estas son acciones voluntarias e intencionadas que ponen en evidencia la capacidad de planeación para realizar sus trabajos. En las siguientes aportaciones, los estudiantes dan evidencias de ese proceder deliberado no solo en la selección de los trabajos que les parecen fáciles o difíciles, sino que demuestran una

puesta en acción que da evidencia de organización para dedicar tiempo a todas las asignaturas o para evitar estar en un estado emocional incómodo:

Normalmente, tengo un pizarrón en mi cuarto, entonces, voy anotando cuáles son más rápidos y cuáles son de los que me tardo más o los que necesitan internet para hacerlos, normalmente, los que hago primero. (P3, global alto, 13 de julio de 2022)

Hago los trabajos escolares saliendo de la escuela para no tener presión a la hora de la entrega. (P1, combinado: analítico, teórico, práctico visual, verbal, media, 12 de julio de 2022)

Por ejemplo, tengo tres tareas, hago la que primero se me hace más fácil. Conscientemente voy sabiendo que tengo menos tarea y al dejar la de mayor dificultad al último siento que tengo más tiempo libre para hacerlo... los trabajos con calidad. (P1, combinado predominancia media. Analítico, teórico, práctico visual, verbal, 12 de julio de 2022)

3.3.3 Metas profesionales

El establecimiento de metas está asociado a un alto sentido de autoeficacia, lo que lleva a un compromiso mayor sin importar los retos que se presenten (Yasin et al., 2022). Los testimonios mostraron que el estudiantado tiene metas establecidas con un plan futuro y que ello los alienta a cumplir con sus tareas académicas. Los testimonios compartidos dan evidencia de una autoeficacia elevada, es posible que su estilo influya en su determinación para la toma de decisiones y de confianza en su capacidad:

Una ingeniería en electrónica quiero ir a estudiar a Estados Unidos, me gustaría estudiar una o tres carreras. (P1, combinado predominancia media. Analítico, teórico, práctico visual, verbal, 12 de julio de 2022)

Me quiero ir de militar, por ejemplo, estoy en informática y se me ocurre ingeniero en informática dentro del Ejército. (P7, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

3.4 Razones sobre autoeficacia: externas

3.4.1 Complejidad y falta de autoeficacia en las tareas

Por el contrario, se observó que algunos participantes no se creen competentes para hacer las tareas escolares. Una participante tiene esa creencia desde la primaria, otros imaginan que la complejidad de las tareas aumentará o que no ha aprendido lo suficiente, otro por la dependencia que tiene en el equipo con quien trabaja y una participante por su incapacidad para aprobar un examen. Los participantes señalaron:

Cuando iba en la primaria, como que los maestros me hacían dudar de mi capacidad, entonces, crecí con ese miedo; cuando yo participo, digo “no sé si esté bien” porque tengo ese miedo, me ha costado superarlo. (P9, dependiente alta, 18 de julio de 2022)

Siento que me falta saber más sobre las materias que vienen para no estar atrasado para el futuro. (P5, verbal, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

No porque no sé, siento que me va a comer quinto semestre, cómo van a cambiar los maestros, siento que no va a ser lo mismo, me va a costar trabajo adaptarme, siento que va a aumentar la complejidad de los proyectos y de los exámenes. (P4, visual, predominancia media, 13 de julio de 2022)

Depende, por así decirlo, si tengo que hacer un trabajo, solo lo hago, pero, sí es un trabajo en equipo, yo digo “ups, pues el equipo se va a encargar”; aunque me fui a regularización porque me confié,

me confié mucho de mis equipos; cuando trabajo en equipo, si me tocan más inteligentes, pues, digo “ah, pues, ya tenemos un buen equipo, entonces, me relajo”. (P8, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

Los hallazgos permitieron visualizar cómo la influencia negativa en el sentido de eficacia que ejerció una figura de poder (maestro) en la participante persiste en el nivel medio superior. De acuerdo con Lozano Rodríguez et al. (2016), los alumnos dependientes pueden ser manipulados y construir sus ideas sobre sí mismos por lo que otro le dice. Esa imagen de sí misma refleja bajo nivel de autoeficacia, la cual debe promover acciones que eleven la autoeficacia en el estudiantado porque permitirá tener mejores resultados en sus aprendizajes y sentimientos positivos sobre sí mismo (Bandura, 1997). Por otro lado, el sentido de autoeficacia se mostró bajo porque los alumnos visualizan un contexto de aprendizaje con mayor complejidad, falta de conocimientos, dependencia, en otros, o por el temor a fracasar en una tarea académica; estos hallazgos puntualizan la necesidad de trabajar en el fortalecimiento del nivel de

la autoeficacia académica, puesto que, de acuerdo con Laffita-Azpiroz y Guerrero-Seide (2017), la autoeficacia contribuye al esfuerzo realizado por las personas para lograr sus objetivos y enfrentar situaciones difíciles con actitud positiva.

3. Conclusiones

Al atender al objetivo de este trabajo, identificar las perspectivas del estudiantado de bachillerato con diferentes estilos de aprendizaje sobre la autoeficacia y la procrastinación académica, se encontró que, indistintamente del estilo de aprendizaje que mostró el estudiantado, existe una tendencia a procrastinar, lo cual sugiere que se debe cuidar el tipo de actividades que se les asigna, porque muchas no corresponden a las habilidades que potencian la autoeficacia de los estudiantes, por lo que se inclinan a procrastinar. Se pudo observar que el estudiantado establece metas que esperan cumplir, tienen expectativas con respecto a las asignaturas y a las actividades que deben efectuar; sin embargo, pueden encontrar obstáculos que les impiden lograr sus objetivos. Estos pueden ser desde una evaluación complicada, una tarea que demande tiempo y concentración excesiva, un docente que no acompañe activamente al estudiante, lo que puede ocasionar sentimientos de frustración, baja autoeficacia y actitudes que lleven a procrastinar.

Por parte de los docentes, podrían propiciar actividades que despierten el interés, la curiosidad y motivación, que atiendan a la diversidad de los estilos de aprendizaje, así como hacer conciencia en el estudiantado sobre los beneficios que tiene para el aprendizaje la solicitud de ayuda, el trabajo colaborativo y las interacciones sociales. Asimismo, promover en el aula la planeación de las actividades para acentuar los beneficios que tienen prever, organizar y gestionar



espacios y tiempos para el logro de metas no solo en el ámbito académico. Aunado a ello, incrementar el interés a través de las tareas académicas, de tal modo que reten el intelecto del estudiantado, esto podría evitar la procrastinación, debido a que los participantes mostraron una mejor organización en tareas que les interesaban. Hay que tener presente que el retraso en la ejecución de deberes académicos lleva al fracaso escolar; esto trae como resultado algunas emociones o estados negativos en los estudiantes, tales como estrés, tristeza, depresión y preocupación (Yerdelen et al., 2016), lo que impide un desarrollo integral en el estudiantado.

Los antecedentes mencionados y los hallazgos detectados en este estudio indican la importancia de la relación bidireccional entre procrastinación y autoeficacia, así como la sugerencia de profundizar en el estudio de los estilos de aprendizaje y la procrastinación (Lechuga-Moreno et al., 2023). En esta línea, el estudiantado con alto nivel de autoeficacia podría enfrentar retos académicos con interés y optimismo; por ello, es posible que consigan más éxitos que los que tienen un bajo nivel de autoeficacia (Laffita-Azpiázú y Guerrero-Seide, 2017).

En el periodo pospandémico, en el que esta investigación se llevó a cabo, pudo haber afectado la manera en que los estudiantes dirigen sus intereses y plantean sus metas académicas. Comprender el origen de la procrastinación podría permitir la identificación de estrategias emocionales o programas de atención en los que se promueva el sentido de autoeficacia para reducir los niveles de procrastinación o nulificar su presencia en las aulas (Malkoç y Mutlu, 2018).

Este estudio transversal abrió la puerta para tener presente que una investigación longitudinal podría ampliar los hallazgos sobre cambios en los estilos de aprendizaje, autoeficacia y procrastinación en el avance formativo de los estudiantes. Se podría profundizar en

cómo se fortalece el sentido de autoeficacia, cómo se va modificando la predominancia de los estilos de aprendizaje durante el ingreso y egreso del estudiantado en el nivel medio superior, asimismo, si la procrastinación puede disminuir si en el aula se atiende a las áreas de oportunidad encontradas en este trabajo.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes que voluntariamente participaron en las entrevistas y que mostraron el interés por conocer los resultados para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Conflicto de intereses

Las autoras no presentan conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se contó con el permiso de la institución y con el consentimiento informado de los participantes. El proyecto de investigación se registró con el oficio número SIEPFL-A-2024-002 en la Facultad de Lenguas, Departamento de Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz), análisis de datos (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz), metodología (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz) y revisión (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Aguilera Pupo, E. y Ortiz Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior: Una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v3i5.900>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnósticos y mejora* (7.ª ed.). Mensajero.
- Arsyad, S. (2018). Students' learning style: A case study of senior high schools in Bengkulu. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(1), 25-39. <https://jurnal.unissula.ac.id/index.php/edulite/article/viewFile/2162/1850>
- Atalay, T. D. (2019). Learning styles and teacher efficacy among prospective teachers based on diverse variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 484-494. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.19609>
- Atalaya Laureano, C. y García Ampudia, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bautista, P. (2021). *Procesos de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones* (2.ª ed.). Manual Moderno.
- Canpolat, A. M. (2019). The relationship between academic self-efficacy, learning styles and epistemological Beliefs: A Study on the Students of the School of Physical Education and Sports. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(4), 610-617. <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.4401>
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://doi.org/10.25100/cm.v34i3.269>
- Figuerola Escudero, E. y Pérez Castro, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1643. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643
- Fong-Silva, W., Colpas-Castillo, F. y Causado-Moreno, E. (2021). Estilo de aprendizaje y su asociación con la autoeficacia, conocimientos previos y motivación intrínseca en estudiantes de ingeniería. *IPSA SCIENTIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 81-93. <https://doi.org/10.25214/27114406.1367>
- García García, J., Sánchez Miranda, M. P. y Muñoz García, M. G. (2021). Validación y adaptación de la escala de autoeficacia matemática para niños del noreste de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1244. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1244
- Gökdağ, M. y Güven, M. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: *Anadolu University example. Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333735>
- González-Pons, A. A., Tapia, L. y Amorós-Teijeiro, M. (2023). Predominancia de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de carreras de educación secundaria. *RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 105-122. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp105-122>
- Jacques, P. V. y Boisier-O, G. (2018). La calidad en las instituciones de educación superior: Una mirada crítica desde el institucionalismo. *Revista Educación*, 43(1), 605-622. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30855>
- Laffita-Azpiázú, P. y Guerrero-Seide, E. (2017). Una hipótesis sobre la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *EduSol*, 17(58), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475752821010/475752821010.pdf>
- Leaver, B. L. (1997). *Teaching the whole class*. Corwin Press.

- Lechuga-Moreno, E. I., Simental-Chávez, L. y López-Villa, E. J. (2023). Evaluación de estilos de aprendizaje entre las licenciaturas de Enfermería y Psicología. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e487. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1509>
- Lozano Rodríguez, A., Tijerina Salas, B. A. y García Cué, J. L. (2016). Implementación del instrumento Quirontest para medir estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado en línea. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 240-267. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1053>
- Malkoç, A. y Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Manchado Porras, M. y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I. y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: Una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64(7) 9-105. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce79.105>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Inter-nacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Salzgeber, N. (2018). *Stop procrastinating: A simple guide to hacking laziness, building self discipline, and overcoming. CreateSpace.*
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022: Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana.* <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- Spillers, J. y Lovett, M. (2022). Do they feel ready? Self-efficacy of career and technical education high school student. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 1-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1344352>
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S. y Komariah, E. (2022). Self-efficacy of english language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81-97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A. y Klassen, R. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>
- Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students in a private university. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.

María del Pilar Viteri Vera ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-3520-9424>

Dolores Ortiz Guevara ²
<https://orcid.org/0000-0002-1212-3089>

¹ Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Administrativas, Guayaquil, Ecuador; maria.viterive@ug.edu.ec

² Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Administrativas, Guayaquil, Ecuador; dolores.ortizgue@ug.edu.ec

* Autor de correspondencia:
María del Pilar Viteri Vera, Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Administrativas, Guayaquil, Ecuador; Orcid: 0000-0002-3520-9424, Cdla. Universitaria, Av. Kennedy s/n y Av. Delta, maria.viterive@ug.edu.ec

Para citar este artículo:
Viteri Vera, M.^a del P. y Ortiz Guevara, D. (2025). Vinculación social universitaria como herramienta de gestión de cultura tributaria en negocios populares ecuatorianos. *Papeles*, 17(33), e2146. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2146>

Vinculación social universitaria como herramienta de gestión de cultura tributaria en negocios populares ecuatorianos

University Social Engagement as a Tool for Managing Tax Culture in Ecuadorian Popular Businesses

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2146>

Recibido: 23 de abril de 2025

Aprobado: 20 de junio de 2025

Publicado: 31 de julio de 2025



Resumen

Introducción: la vinculación social universitaria ha emergido como una herramienta estratégica para fortalecer la cultura tributaria en territorios vulnerables. Su papel como agente de cambio permite promover una transformación social desde un enfoque educativo y participativo, especialmente en contextos en los que predominan negocios populares y economías informales. Esta investigación busca visibilizar el impacto de estas intervenciones, destacando la necesidad de promover la equidad fiscal y la inclusión.

Metodología: el estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo y de tipo transversal. Se aplicaron 161 encuestas, 5 entrevistas y observaciones directas a emprendedores de negocios populares. Esta combinación metodológica permitió recoger información cualitativa y cuantitativa que profundiza en las prácticas contables y fiscales de los actores económicos estudiados.

Resultados y discusión: los hallazgos revelaron un bajo nivel de conocimiento sobre obligaciones tributarias, mitos sobre la fiscalidad y desconocimiento de incentivos existentes en la normativa ecuatoriana. A pesar del temor a sanciones, los emprendedores mostraron disposición a capacitarse. Esta apertura permitió la ejecución de talleres formativos que sensibilizaron a los participantes sobre la importancia del cumplimiento fiscal como base del desarrollo local. **Conclusiones:** la vinculación social universitaria no solo generó datos relevantes, sino que también impulsó procesos formativos que promueven la formalización y el empoderamiento económico. Visibilizar estos impactos refuerza su valor como estrategia de inclusión, equidad y sostenibilidad en territorios históricamente excluidos del sistema tributario.

Palabras clave:

Enseñanza superior; tributación; sector informal; desarrollo comunitario, Ecuador

Abstract

Introduction: University social linkage has emerged as a strategic tool to strengthen the tax culture in vulnerable territories. Its role as an agent of change allows promoting social transformation from an educational and participatory approach, especially in contexts where popular businesses and informal economies predominate. This research seeks to make visible the impact of these interventions, highlighting the need to promote tax equity and inclusion. **Methodology:** The study was developed under a mixed approach, with a descriptive and cross-sectional design. Surveys, interviews and direct observations were applied to entrepreneurs of popular businesses. This methodological combination made it possible to collect qualitative and quantitative information that delves into the accounting and tax practices of the economic actors studied. **Results and discussion:** The findings revealed a low level of knowledge about tax obligations, myths about taxation and ignorance of existing incentives in Ecuadorian regulations. Despite the fear of sanctions, the entrepreneurs were willing to receive training. This openness allowed the execution of training workshops that

Keywords:

Higher education; community action; taxation; informal sector; community development, Ecuador

sensitized participants on the importance of tax compliance as a basis for local development. **Conclusions:** The university social linkage not only generated relevant data, but also boosted formative processes that promote formalization and economic empowerment. Making these impacts visible reinforces their value as a strategy for inclusion, equity and sustainability in territories historically excluded from the tax system.

Introducción

La educación cívico-tributaria es vital para generar cultura tributaria que reproduzca modelos prácticos que se pongan en acción en todo tipo de negocios, lo que lleva no solo a cumplir con deberes tributarios, sino también a visibilizar los negocios desde su formalización. A nivel global, las iniciativas de educación cívica en el contexto tributario son lideradas por los países europeos y africanos, y en un tercer lugar se encuentran los países de América del Sur (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). Al respecto, Bosque Cumbal (2019) señalan:

Es una herramienta necesaria que todo contribuyente debe incorporar y emplear sea cual fuere el giro de su negocio; además, menciona que permite a las empresas prever situaciones propias de su giro con el objetivo de disminuir, postergar o evitar una futura carga tributaria, mediante un sinnúmero de estrategias, con pleno apego a la ley, esto es, sin simulación, sin fraude de ley y sin abuso del derecho. (p. 26)

El sistema tributario en su conjunto se enfrenta al problema que representa el desarrollo de la cultura tributaria. En este sentido, Cabrera Sánchez et al. (2021) indican que esto “impide cubrir las expectativas de recaudación de impuestos de manera eficiente, principalmente, debido a la falta de una cultura tributaria de los contribuyentes, pues muchos no conciben la tributación como un deber” (p. 3).

La cultura tributaria promueve una planificación tributaria que no debe ser vista

exclusivamente como un medio para reducir el pago que por obligaciones tributarias el contribuyente tiene que cumplir, sino como una herramienta de gestión valiosa para los negocios, tal como lo menciona Mena Trujillo et al. (2019):

No solo como herramienta para el pago de impuestos, sino más bien como una herramienta de carácter financiero o gerencial, la misma que se articula a la misión y visión de la empresa y genera o delimita las decisiones a tomar durante un periodo para optimizar los recursos, repartir utilidades y pagar los impuestos que deban generarse previamente planificados, considerando los riesgos de carácter tributario que se podrían acarrear. (pp. 11-12)

Trabajar en una educación cívico-tributaria que fomente la cultura tributaria y que concientice la importancia de trabajar en una planificación fiscal es un reto en los países latinoamericanos. Este es un arduo trabajo que implica, tal como lo definen Espinosa Taipe y Hoyos Navas (2019), “la construcción de esquemas estratégicos derivados del estudio y análisis de los beneficios fiscales que una persona podría gozar por realizar su comercio tomando en cuenta su domicilio, actividad económica, estructuración societaria, entre otros factores” (p. 59).

En atención a los beneficios, es importante que toda persona que realice actividades económicas tenga conocimientos de este tipo de planificaciones. Así, surge una sinergia que parte de la comprensión del quehacer tributario con conocimiento pleno de derechos y obligaciones, así como de los diversos

medios y formas diferidas de cumplimiento fiscal cuando proceda.

Aprovecharse de los incentivos tributarios permite, para Bosque Cumbal (2019), “aumentar la rentabilidad de las empresas mediante la disminución de la carga impositiva. Por lo tanto, se presenta como una herramienta financiera efectiva para fomentar el desarrollo de los negocios” (p. 19).

Los negocios populares pueden beneficiarse de esta herramienta de gestión, los cuales generalmente tienen su origen en emprendimientos. Según Ruiz Cedeño y Palacios Dueñas (2020), “el propietario dirige su empresa y trabaja con un par de empleados, usualmente familiares. Son negocios como tiendas de abarrotes, peluquerías, carpinterías, plomeros, electricistas, entre otros” (p. 4).

De hecho, los negocios populares y emprendimientos son vistos en América Latina como fuentes de empleo en vista de la escasez que se avista de generar ingresos de otras formas (Salgado Monar, 2023). La situación de los negocios populares, relacionándola con la figura de emprendimientos, muestra que en su mayoría no tienen más de cinco empleados; en relación con el género, existe una brecha, dado que la mayoría son hombres y con ingresos que no superan los tres salarios básicos unificados (SBU) (Lasio et al., 2019).

En Ecuador, los principales negocios populares se encuentran en las actividades económicas relacionadas con bazares, comercio de abarrotes, ferreterías, papelerías, peluquerías y tiendas de barrios, siendo al menos 1,2 millones de contribuyentes que forman parte del conglomerado de los negocios populares, y así se constituye en el mayor tipo de contribuyente ecuatoriano seguido de las personas naturales, así como de las empresas y los emprendimientos. En este contexto, las iniciativas gubernamentales orientan las normativas vigentes, tales como el Régimen Impositivo para Microempresas y Negocios

Populares (RIMPE), a conseguir una formalización de los negocios de emprendedores y de microempresas, comprendiendo que procesos menos complejos y tasas progresivas son un atractivo que llama la atención de este nicho que pretende alcanzarse, en consideración a algunas particularidades propias de este sector. Según Loyola-Torres y Cordero-Guzmán (2022), “abarcan su bajo nivel de educación, deficiente nivel organizativo, dificultad de aplicar prácticas contables rigurosas y maniobrar en la economía informal” (p. 736). Desde esta perspectiva, las universidades pueden desarrollar proyectos de intervención comunitaria mediante los cuales los estudiantes, acompañados de docentes, implementen procesos de formación y asesoría técnica a los emprendedores. A través de capacitaciones prácticas en temas como educación financiera, organización administrativa y principios básicos de contabilidad, es posible fortalecer las capacidades de estos actores económicos.

Si bien es cierto que el Servicio de Rentas Internas (SRI) a partir de la pandemia de covid-19 ha intensificado el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para llegar con sus plataformas

La situación de los negocios populares, relacionándola con la figura de emprendimientos, muestra que en su mayoría no tienen más de cinco empleados; en relación con el género, existe una brecha, dado que la mayoría son hombres y con ingresos que no superan los tres salarios básicos unificados.

virtuales y los núcleos de apoyo contable (NAF), existen estudios, como el de Espinoza et al. (2025), que indican las dificultades que experimentan los contribuyentes: “Falta de estrategias de comunicación y capacitación para su implementación. La ausencia de una campaña informativa integral ha derivado en un alto índice de desconocimiento normativo, lo que se refleja en el incremento de la morosidad y el retraso en el cumplimiento de las obligaciones tributarias a nivel nacional” (pp. 4-5).

De ahí que el desafío que se vivencia en Ecuador va más allá de lo normativo, se introduce en la parte académica y pedagógica, y es aquí donde las diversas aristas de la vinculación social universitaria constituyen una herramienta clave para fortalecer la cultura tributaria en los negocios populares ecuatorianos. Los materiales didácticos que se adapten a las necesidades de aprendizaje de la población, la educación personalizada y el acompañamiento a los emprendedores legitiman la tributación como herramienta que favorece la toma de decisiones informadas.

A través de programas de capacitación y acompañamiento, los estudiantes y docentes pueden orientar a los emprendedores sobre sus obligaciones fiscales, beneficios e incentivos tributarios. Esto no solo fomenta la formalización de sus actividades, sino que también contribuye a una mayor sostenibilidad económica. La transferencia de conocimientos desde la academia hacia la comunidad empodera a los emprendedores para tomar decisiones informadas. Asimismo, permite visibilizar la importancia del cumplimiento tributario como parte del crecimiento de sus negocios. En este proceso, la universidad se convierte en un agente activo de transformación social y económica.

Además, puede generarse material didáctico adaptado a sus realidades y lenguajes culturales, con un enfoque inclusivo y con-

textualizado. Este tipo de vinculación no solo contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes, sino que también propicia la formalización progresiva de los emprendimientos. La universidad, en su rol social, actúa como un puente entre el conocimiento académico y las necesidades reales del territorio, empoderando a las comunidades y fomentando una economía más justa e inclusiva.

2. Metodología

Durante un periodo de dos años (2023-2024), 50 estudiantes universitarios de la Licenciatura en Finanzas de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil (Ecuador) realizaron prácticas comunitarias en la Fundación Jóvenes por el Cambio dedicada al apoyo de emprendedores, en su mayoría mujeres, que, a través de diversos negocios populares en zonas urbano-marginales del Ecuador, buscan mejorar la calidad de vida de sus unidades familiares.

De ese trabajo comunitario, se deriva esta investigación, cuyo objetivo se centró en identificar el nivel de cultura tributaria existente entre los emprendedores de los negocios populares, así como sus prácticas contables y fiscales. La investigación utilizó una metodología descriptiva, de tipo transversal y con enfoque mixto.

En el enfoque cuantitativo de corte no experimental, se utilizó la técnica de recolección de datos denominada encuesta, cuyo instrumento fue aplicado de forma presencial a 96 personas durante 2023 y luego 65 en 2024, totalizando una población de 161 participantes, la misma que fue analizada en su totalidad. En el enfoque cualitativo, se utilizó un enfoque hermenéutico a través de la interpretación de discursos, testimonios y prácticas cotidianas de los emprendedores sobre su relación con los deberes tributarios.

A través de entrevistas profundas al directivo de la Fundación Jóvenes por el Cambio y tres líderes que representaban el territorio beneficiario, pudo comprenderse el significado que les atribuyen a sus prácticas contables y fiscales en su contexto social y cultural. Este enfoque permitió ir más allá de los datos numéricos, revelando creencias, valores y experiencias que influyen en su comportamiento tributario. La hermenéutica posibilitó una lectura crítica de cómo perciben la ley y las instituciones fiscales. Así, se obtuvo una comprensión integral de los factores subjetivos que condicionan la cultura tributaria.

Para el análisis de la información, se utilizó una estrategia mixta. En primer lugar, las encuestas fueron aplicadas de manera presencial a los participantes, permitiendo un contacto directo que facilitó una mayor comprensión y confiabilidad en las respuestas.

Posteriormente, los datos obtenidos fueron organizados y tabulados utilizando medios informáticos, lo que permitió una sistematización eficiente y el análisis descriptivo de las variables estudiadas. En cuanto a las entrevistas, se aplicaron a actores clave del entorno investigado y su análisis se realizó mediante la triangulación de la información.

Este proceso consistió en comparar los testimonios obtenidos con los resultados de las encuestas y las observaciones de campo, para identificar patrones, contrastar percepciones

y validar hallazgos. Esta técnica fortaleció la validez del estudio, al integrar distintas fuentes de información y perspectivas sobre el fenómeno analizado.

Resultados y discusión

El primer trabajo de campo realizado en 2023 abarcó a 96 personas de territorios beneficiarios en el ejercicio de las actividades de vinculación social universitaria con la Fundación Jóvenes por el Cambio, donde se les consultó sobre sus percepciones con respecto a la planificación financiera, cuyos resultados se exponen en la tabla 1.

Como puede apreciarse en la tabla 1, las percepciones de las personas encuestadas en relación con la planificación financiera evidencian que hay un completo desconocimiento de las implicaciones relacionadas con la planificación tributaria. En cuanto al cumplimiento de obligaciones tributarias, en especial al pago de tributos, la mayoría de las personas encuestadas consideran no estar en capacidad de cubrir el pago de impuestos si es que estos fueran causados.

Es interesante notar que la mayoría de las personas no sabe si deben cumplir con el pago de alguna obligación tributaria producto del ejercicio de sus actividades económicas. Por otra parte, aprovecharse de las herramientas de gestión que provienen de los conocimientos

Tabla 1.
Percepciones relacionadas con la planificación tributaria

Percepciones	Sí (%)	No (%)	No lo sé (%)
Podría pagar impuestos si estos le son requeridos debido al ejercicio de sus actividades comerciales.	13	87	8
Conoce lo que es una planificación tributaria.	0	100	0
Cree que debe cumplir con el pago de obligaciones tributarias derivadas de las actividades económicas que realiza.	22	33	45
Le gustaría conocer cómo cumplir con las obligaciones tributarias sin que eso represente un gasto para usted.	100	0	0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Percepciones relacionadas con la educación tributaria

Percepciones	Alto (%)	Medio (%)	Bajo (%)
El nivel de conocimientos que piensa que debe poseer para realizar una planificación tributaria es...	73	25	1
Su actual nivel de conocimiento relacionado con temas inherentes a los impuestos es...	3	15	82
El nivel de dificultad que encuentra para comprender aspectos relacionados con el área tributaria es...	92	6	2

Fuente: elaboración propia.

tributarios y financieros ofrece posibilidades de mayor productividad y comercialización en los negocios, ya que evita deuda innecesaria. Finalmente, todo ahorro desde esta perspectiva consigue empoderar una mentalidad orientada al fomento del ahorro como meta de inversión, lo que a mediano y largo plazo radica en libertad financiera (Bonilla et al., 2022).

La apertura hacia el aprendizaje de los aspectos relacionados con el contexto tributario se evidencia cuando la totalidad de las personas encuestadas afirman que les gustaría conocer cómo cumplir con las obligaciones tributarias sin que eso represente un gasto para ellos. Esto muestra la pertinencia de la transferencia de conocimientos que se ejecuta en las actividades de vinculación social universitaria.

Si bien es cierto que existe la disposición para adquirir información relacionada con el contexto tributario, se percibe cierto pesimismo con respecto a si les será factible hacerlo. La tabla 2 muestra las percepciones basadas en la educación tributaria.

Como puede apreciarse, existe la percepción que deja entrever que la educación tributaria sea difícil de comprender, lo que hasta cierto punto constituye una amenaza para las actividades de vinculación social, ya que por temor al fracaso algunas personas de los territorios beneficiarios desisten de asumir el reto que pudiera representarles aprender.

Esto, unido a que el nivel de conocimientos previos al respecto en su mayoría es bajo y que consideran que para aplicar las herramientas de planificación tributaria deberán poseer un nivel de conocimientos alto, son vistas como debilidades que, sin embargo, pueden convertirse en retos a asumir si se observan las ventajas que representa a corto, mediano y largo plazo apoderarse de este tipo de conocimientos. Por tanto, se reconoce que la relación entre la educación financiera y el cumplimiento tributario es de carácter directo, tal como lo menciona Vásconez-Acuña et al. (2023):

La educación financiera y tributaria parte del análisis de nociones básicas tanto de características como uso de productos financieros y, luego avanza con el estudio de habilidades y actitudes para la gestión de las finanzas y tributos, las cuales generan cambios positivos en las organizaciones. (p. 261)

La tabla 3 muestra información proporcionada por 65 emprendedores que formaron parte del territorio beneficiario de la Fundación Jóvenes por el Cambio durante 2024, quienes compartieron sus percepciones con respecto a los contextos relacionados con la planificación tributaria, el emprendimiento y la vinculación social.

Como puede apreciarse, los comerciantes de los negocios populares que formaron parte de la investigación revelan un serio problema

Tabla 3.

Planificación tributaria, emprendimiento y vinculación social

Planificación tributaria	Emprendimiento	Vinculación social
Los emprendedores desconocen qué es planificación tributaria.	Bajo nivel de ingresos (menos de un salario básico unificado [SBU]).	Prefieren material audiovisual e impreso para mejor comprensión.
Los encuestados consultan información tributaria con poca frecuencia.	Se prefieren emprendimientos relacionados con el sector alimentario.	Las capacitaciones son de utilidad para la comunidad emprendedora.
Los emprendedores no conocen el Régimen Impositivo para Microempresas y Emprendedores (RIMPE).	La delincuencia es un obstáculo de desarrollo.	Están de acuerdo con capacitaciones para obtener más conocimiento.
Los emprendedores no conocen la Sociedad por Acciones Simplificada (SAS).	La falta de educación y conocimientos constituye una amenaza al emprendimiento.	Han recibido capacitaciones de otras fuentes y de universidades.
Los beneficiarios no realizan declaraciones o no están al día por falta de conocimiento.	Alto nivel de deseo y motivación para emprender en los beneficiarios.	Consideran que las capacitaciones en temas tributarios pueden aportar a la comunidad de emprendedores.
Los emprendedores consideran que sus productos o servicios ofrecidos no gravan impuestos.	Poca planificación en el ejercicio del emprendimiento.	Están de acuerdo con recibir capacitaciones en temas tributarios.
Falta de educación económica, financiero-tributaria.	La mayoría de los emprendedores son de género femenino.	La minoría ha recibido capacitación sobre impuestos básicos e indica que les fue de utilidad.
Los emprendedores encuestados desconocen cómo hacer declaraciones de los principales impuestos (IVA, IR, ICE).	Los beneficiarios consideran que las habilidades de marketing son necesarias para el desarrollo de sus negocios.	Tienen planes en el futuro de desarrollar habilidades y conocimientos.

Fuente: elaboración propia

que radica en el desconocimiento y la informalidad. Así, la realización de actividades comerciales de forma empírica es un denominador común que afecta el crecimiento de los negocios populares.

Entendiendo esto, y en consideración a que el principio de planificación tributaria denominado principio de interdisciplinariedad implica que, cuando se realice la planificación tributaria, se considere no solo el aspecto tributario, sino también el contexto contable, financiero, administrativo y de derecho, el conocimiento de estos aspectos es parte

fundamental para una planificación financiera de éxito.

En este caso de estudio, la planificación tributaria es prácticamente inexistente debido a los escasos conocimientos que este tipo de negocios tienen en materia tributaria y la poca cultura tributaria derivada, lo que se refleja en una deficiencia en conocimientos empresariales, ya que, para realizar una planificación tributaria, el contribuyente debe identificar con claridad cuál es su objeto social, cuáles son las características de su negocio, cuál es su rango de ingresos,

cuál es su información financiera presupuestada, lo que debe incluir si tiene planes de expansión en nuevos productos y servicios que al concretarse podrían incrementar sus ingresos, aspectos básicos que permiten al contribuyente saber en qué posición está para decidir sobre qué planificación financiera es la que se ajusta a sus actividades económicas.

Lo anterior guarda relación con lo que mencionan Larrochelle Alay et al. (2021):

Diversos emprendedores determinan que la toma de riesgos es crear o dar inicio a un nuevo negocio sin tener una correcta educación financiera; creen que con el tiempo se aprende a llevar correctamente el emprendimiento en marcha, sin tomar en cuenta la importancia que tiene la falta de estos conocimientos, cometiendo errores y convirtiéndose así en un problema que afecta a los resultados que se esperan obtener. (p. 1201)

Se ha podido evidenciar que, para que estos negocios populares puedan crecer y convertirse en emprendimientos consolidados y microempresas, requiere contarse con educación financiera, contable, administrativa y tributaria, que permita establecer un

ecosistema que potencie las habilidades, los deseos y las aptitudes de los participantes.

Como se ha evidenciado en la literatura, para triunfar en el ambiente empresarial no solo se requiere tener buenas intenciones y deseos, sino que estos deben ir acompañados de un bagaje de conocimientos que permitan que los comerciantes, emprendedores y empresarios se desarrollen en un contexto de formalidad, que invita no solo a ser sujeto de obligaciones, sino también de derechos.

El aprovechamiento de la planificación tributaria cumple con el objetivo de fomentar una cultura tributaria y anima a las personas a ver esos espacios en un marco amigable para el desarrollo empresarial. En una economía como la ecuatoriana, es vital impulsar, a través de la educación financiera y tributaria, los negocios populares, para que se conviertan en microempresarios y formen parte de las personas económicamente activas en la formalidad, lo que permite hacer políticas públicas más realistas que contemplen espacios más inclusivos con miras al desarrollo del sector comercial.

Sin embargo, es necesario que este tipo de negocios conozca que la previsión adecuada conlleva ahorros importantes tributarios y les permite visibilizarse desde una perspectiva formal que a mediano plazo les da un reconocimiento y una legalidad que no necesariamente implica desembolsos que no puedan cubrir.

Si bien es cierto que la aplicación de la planificación tributaria no es obligatoria, sino que queda a libre aplicación por parte de los contribuyentes, es necesario que los negocios populares comprendan que “la planificación tributaria o economía de opción constituye un derecho de los contribuyentes, pues nadie está obligado a pagar más impuestos del que la ley establezca y, por ende, no puede merecer reproche jurídico alguno al aplicar los beneficios tributarios” (Bosque y Cumbal, 2019, p. 32).

“La planificación tributaria o economía de opción constituye un derecho de los contribuyentes, pues nadie está obligado a pagar más impuestos del que la ley establezca y, por ende, no puede merecer reproche jurídico alguno al aplicar los beneficios tributarios.”

Una forma de cómo se animó a los propietarios de los negocios populares a interesarse en la planificación tributaria fue mostrándoles los principios de la planificación tributaria, a saber: a) necesidad, b) legalidad, (c) oportunidad, d) globalidad, e) materialidad y f) singularidad, que permiten que los negocios puedan determinar su propia misión, visión y objetivos, además de permitirles conocer la legislación tributaria vigente, las obligaciones tributarias que deberán cumplir, los plazos que para ello la máxima autoridad designa y los beneficios que nacen de la planeación tributaria que les permita superar con creces los costos que esto implica (Sarmiento Pérez y Torres Negrete, 2023). Algunas de las formas en que la planificación tributaria puede servir como herramienta de gestión en los negocios populares que fueron parte de las transferencias de conocimientos en charlas, talleres y material audiovisual compartido se muestran en la tabla 4.

En entrevista al presidente de la Fundación Jóvenes por el Cambio, Arturo Tobón, se evidenció que las grandes debilidades que tienen las personas que inician sus negocios es que no poseen suficiente conocimiento en materia financiera y tributaria, lo que afecta su sostenibilidad. Por otro lado, los negocios movilizan sus operaciones en un círculo de actividades que promueven la comercialización de vestimenta, bisutería y alimentación con un limitado desarrollo de innovación, lo cual los hace presa de un mercado competitivo y saturado que les impide crecer de forma sostenible. Esto enfatiza la importancia del seguimiento en un proceso de capacitación, ya que sin este la optimización de las decisiones comerciales limitan el desarrollo productivo, sin dejar a un lado el quehacer tributario. Al respecto, Bosque Cumbal (2019) sostiene:

Es una herramienta necesaria que todo contribuyente debe incorporar y emplear sea cual fuere el giro de su negocio; además, menciona

Tabla 4.

Oportunidades que ofrece la planificación tributaria

Oportunidades
Identificar situaciones desconocidas o desatendidas
Anticiparse frente a los desafíos que representen los cambios tributarios
Evaluar y cuantificar los riesgos que los cambios puedan ofrecer
Materializar de la manera más realista efectos tributarios

Fuente: elaboración propia.

que permite a las empresas prever situaciones propias de su giro con el objetivo de disminuir, postergar o evitar una futura carga tributaria, mediante un sinnúmero de estrategias, con pleno apego a la ley, esto es, sin simulación, sin fraude de ley y sin abuso del derecho. (p. 26)

Además, el entrevistado Arturo Tobón manifestó que, en relación con las actividades de vinculación social que fomentan la educación financiera tributaria, el impacto de esta se ve amenazado porque los emprendedores no continúan de forma constante en las actividades de transferencia de conocimientos, lo que impide hacer un seguimiento y, por ende, los correctivos no pueden ejecutarse, dando como resultado que muchos negocios tengan una duración inferior a los 24 meses.

Esta situación conlleva que los ingresos producto de las actividades comerciales de este territorio beneficiario sean muy bajas; de hecho, una encuesta realizada en este territorio en junio de 2024 a 65 personas evidenció que la mayoría de estas tienen un ingreso que bordea un SBU, situación que es vista como aceptable por los comerciantes. Lasio et al. (2024) aseguran que “generar gran riqueza o altos ingresos, aunque no es despreciable, no es una de las principales motivaciones para emprender” (p. 48). Independiente de los ingresos económicos, es necesario que las personas conozcan los beneficios de la

planificación financiera y cómo esta puede mejorar sus habilidades emprendedoras.

Las entrevistadas concuerdan con las opiniones del presidente de la Fundación Jóvenes por el Cambio y del sentir general de los encuestados al indicar que, a decir de ellas, la falta de conocimientos financieros y tributarios limita gravemente la sostenibilidad de los negocios emergentes, lo cual, aunado a la escasa innovación y el exceso de competencia, también afectan su crecimiento. En relación con las capacitaciones que reciben como parte de las actividades de vinculación social, encuentran que la falta de continuidad en los procesos formativos dificulta el seguimiento y la corrección de errores. Todos estos aspectos para las entrevistadas conllevan que se reproduzca un círculo cíclico caracterizado por la alta tasa de fracaso de estos emprendimientos en menos de dos años.

Muchas personas se resisten a ello pensando que, siendo que son sujetos pasivos, no es necesario conocer el contexto tributario, lo cual es un grave error, pues inconscientemente las lleva a pensar que siempre van a estar en esa misma posición y que no van a alcanzar en un futuro tener más ingresos que les permita tener una mejor calidad de vida y que al mismo tiempo les demande el cumplimiento de obligaciones tributarias. Así, el sentido de conformismo es algo que se combate en las prácticas comunitarias, buscando proyectar a la persona a un futuro con un mejor nivel de ingresos y manejo apropiado de gastos y costos.

Para este territorio beneficiario, se creó el Manual de estrategias de planificación tributaria que abarcó cuatro estrategias, a saber: a) elección de régimen tributario, b) estructura empresarial, c) deducciones fiscales y d) cumplimiento normativo y revisión fiscal periódica. La información fue desarrollada utilizando un lenguaje sencillo que permite entender las obligaciones fiscales, tomando

como referencia la gestión de las responsabilidades tributarias de forma tal que se optimice la carga fiscal de manera eficiente.

Este tipo de aportaciones dadas desde la academia no solo promueven la cultura tributaria, sino que ayudan al territorio beneficiario a abrir sus horizontes en consideración a los desafíos de crecimiento empresarial, rentabilidad y sostenibilidad, así como al bienestar emocional.

En relación con este último aspecto, un estudio de campo realizado en el contexto de prácticas comunitarias evidenció que aprender a manejar los recursos económicos como parte de los beneficios de recibir educación financiera provee a las personas paz y tranquilidad. Para Díaz Campos et al. (2021), poseer conocimientos financieros permite tomar decisiones que identifican gastos innecesarios y promueven el ahorro, lo que impactará positivamente el bienestar social y económico de las unidades familiares.

4. Conclusiones

En Ecuador, los cambios que, si bien es cierto no son constantes, pero sí periódicos, pueden generar incertidumbre en materia fiscal, lo cual visto positivamente ofrece la oportunidad a los negocios populares de utilizar herramientas que ofrece la cultura tributaria para estar preparados. De ahí que el modelo de planificación tributaria debe partir del análisis del ecosistema que rodea el negocio popular, tanto interno como externo, en el que pueden identificarse las fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas (FODA).

Una vez identificado este análisis FODA, podrá establecerse de forma más realista cuál será la misión, la visión, los valores, los objetivos, las metas, las estrategias y las políticas fiscales que, a través del cumplimiento de la normativa existente, definan la mejor forma de cumplir con la autoridad tributaria,

optimizando los beneficios que esta ofrece al contribuyente.

Así, las herramientas de gestión que fomentan la cultura tributaria se aprecian desde una visión holística que va más allá de los impactos económicos y comerciales, implican acciones que promueven el desarrollo del ser humano que realiza las actividades que dan lugar al ente económico. De esta forma, se reproducen modelos que permiten a las personas entender conceptualizaciones financieras y tributarias, fomentando el uso adecuado del dinero.

La vinculación social universitaria cumple un rol estratégico en la promoción de cultura tributaria adaptados a la realidad de los negocios populares. A través del trabajo conjunto entre estudiantes, docentes y comunidades, se realiza un diagnóstico participativo que permite identificar tanto los elementos internos del negocio (como su estructura organizativa, conocimientos contables y hábitos de registro) como los externos (acceso a servicios financieros, políticas públicas, entorno fiscal, competencia y apoyo institucional).

Esta interacción facilita un análisis profundo del ecosistema del negocio, permitiendo levantar información clave para detectar debilidades como la informalidad, amenazas como las sanciones tributarias, fortalezas como la experiencia comercial acumulada y oportunidades como los incentivos tributarios vigentes. De este modo, la cultura tributaria no se concibe como una obligación aislada, sino como una herramienta estratégica construida desde el conocimiento del territorio y las dinámicas del emprendedor.

La universidad aporta, así, conocimiento técnico, metodologías participativas y acompañamiento constante para que los emprendedores puedan implementar acciones sostenibles, empoderándose en el cumplimiento de sus obligaciones fiscales y en el fortalecimiento de su desarrollo económico.

Finalmente, es necesario reflexionar sobre que ser un negocio popular no quiere decir que la informalidad sea la que domine el quehacer comercial, más bien es la oportunidad que se tiene de establecer objetivos y metas reales a partir del autoconocimiento del presente, lo que, al pasar el tiempo, dará la pauta para crecer en forma sostenida, propendiendo a mejorar la calidad de vida de las unidades familiares.

Finalmente, se recomienda para futuras investigaciones comparar la experiencia del ejercicio de la vinculación social universitaria relacionada con la educación financiera y cultura tributaria ecuatorianas con casos exitosos desarrollados en América Latina con el propósito de identificar prácticas replicables.

Agradecimientos

Se agradece a la Fundación Jóvenes por el Cambio por el apoyo logístico para la realización de la investigación de campo.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se contó con el permiso de la Fundación Jóvenes por el Cambio y con el consentimiento informado de los participantes.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (María del Pilar Viteri Vera), análisis de datos (María del Pilar Viteri Vera), metodología (María del

Pilar Viteri Vera) y revisión del manuscrito (Dolores Ortiz Guevara). 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 se declara que no se utilizó ninguna herramienta de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura.

Referencias

- Bonilla, R., Monteros, A. y Cerezo, V. (2022). *Educación y bienestar financiero, tarea pendiente en Ecuador y la región*. Red de Instituciones Financieras de Desarrollo. <https://rfd.org.ec/biblioteca/pdfs/LG-331.pdf>
- Bosque Cumbal, M. B. (2019). *La planificación tributaria como instrumento idóneo para maximizar los beneficios económicos: Caso sociedades del subsector exportador de chocolate en el Ecuador* [tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6861/1/T2941-MPTFI-Bosque-La%20planificacion.pdf>
- Cabrera Sánchez, M. A., Sánchez Chero, M. J., Cachay Sánchez, L. del C. y Rosas Prado, C. E. (2021). Cultura tributaria y su relación con la evasión fiscal en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 203-216. <https://doi.org/10.31876/rscs.v27i.36503>
- Díaz Campos, J. A., Zareei Bogoya, A. y Ondó Sango, A. (2021). Bonos verdes bonos sociales: Titulización sostenible. En J. M.^a López Jiménez y A. Zamarriego Muñoz (dirs.), *La sostenibilidad y el nuevo marco institucional y regulatorio de las finanzas sostenibles* (pp. 315-344). Thomson Reuters Aranzadi.
- Espinosa Taipe, D. y Hoyos Navas, K. E. (2019). Desafíos fiscales originados por la globalización de la economía y los esquemas de planificación fiscal agresiva. *USFQ Law Review*, 6(1), 57-76. <https://doi.org/10.18272/lr.v6i1.1402>
- Espinoza, Z. R., Valenzuela-Bautista, S. M. y Valdiviezo-Andino, S. M. (2025). Tributación simplificada para emprendedores: ¿Facilitación o nuevo desafío? *MQRInves-tigar*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e400>
- Larochelle Alay, G. B., Macías Loor, F. I. y Proaño Ponce, W. P. (2021). Educación financiera para el desarrollo de la cultura tributaria en la asociación agropecuaria de Machalilla. Polo del Conocimiento: *Revista Científico-Profesional*, 6(11), 1198-1209. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8219334.pdf>
- Lasio, V., Amaya, A., Espinosa, M.^a P., Mahauad, M.^a D. y Sarango, P. (2024). *Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2023-2024*. Global Entrepreneurship Monitor. <https://www.espae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/GEM-Ecuador-2023-2024.pdf>
- Lasio, V., Amaya, A., Zambrano, J. y Ordeñana, X. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2019-2020*. Global Entrepreneurship Monitor. https://www.espae.edu.ec/wp-content/uploads/2021/02/GEM_Ecuador_2019.pdf
- Loyola-Torres, F. y Cordero-Guzmán, D. (2022). Régimen simplificado para emprendedores y negocios populares. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(1), 734-760. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i1.1886>
- Mena Trujillo, R. P., Narváez Zurita, C. I. y Erazo Álvarez, J. C. (2019). La planificación tributaria como herramienta financiera para la optimización de los recursos empresariales. *Visionario Digital*, 3(2.1.), 6-34. <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i2.1.540>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Educación cívico-tributaria para fomentar la cultura tributaria, el cumplimiento fiscal y la ciudadanía*. <https://www.oecd.org/tax/tax-global/educa->

- cion-civico-tributaria-para-fomentar-la-cultura-tributaria-el-cumplimiento-fiscal-y-la-ciudadania-aspectos-destacados.pdf
- Real Academia Española. (2023). Emprender. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/emprender>
- Ruiz Cedeño, S. del M. y Palacios Dueñas, A. E. (2020). El emprendimiento en América Latina: *Un análisis de su etimología, tipología y proceso*. *Ecasinergia*, 11(2), 47-58. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v11i2.2115
- Salgado Monar, J. H. (2023). El emprendimiento en el Ecuador. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 4609-4634. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.923>
- Sarmiento Pérez, M. G. y Torres Negrete, A. de las M. (2023). Marco tributario ecuatoriano y planificación fiscal en la intermediación financiera del sector popular y solidario. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(36), 1-25. <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i36.1048>
- Vásconez-Acuña, L. G., Montero-Cobo, M. A., Narváez-Zurita, C. I., Torres-Palacios, M. M. y Toaza-Tipamtasig, S. E. (2023). Educación financiera y tributaria para la sostenibilidad de las finanzas y generación de recursos de los gobiernos autónomos descentralizados municipales. *Conrado*, 19(90), 260-269. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n90/1990-8644-rc-19-90-260.pdf>

Ricardo Castro Cáceres¹

<https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

Claudia Rodríguez Navarrete²

<https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>

Hernán Morales Paredes³

<https://orcid.org/0000-0002-9683-0927>

Carlos Ossa Cornejo^{4*}

<https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Concepción, Chile; rcastroc@ucsc.cl

² Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Concepción, Chile; claudiarodriguez@ucsc.cl

³ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Concepción, Chile; hmorales@ucsc.cl

⁴ Universidad del Bío-Bío, Departamento de Ciencias de la Educación, Chillán, Chile; cossa@ubiobio.cl

Autor de correspondencia:

Carlos Ossa Cornejo, Universidad del Bío-Bío, Departamento de Ciencias de la Educación, Av. Andrés Bello 720, Chillán, Chile; cossa@ubiobio.cl

Para citar este artículo:

Castro Cáceres, R., Rodríguez Navarrete, C., Morales Paredes, H. y Ossa Cornejo, C. (2025). Relación entre estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas. *Papeles*, 17(33), e2091.

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2091>

Relación entre estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas

Relationship Between Metacognitive Strategies and Motivation for Critical Thinking in Pedagogy Students from three Chilean Universities

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2091>

Recibido: 24 de enero de 2025

Aprobado: 12 mayo de 2025

Publicado: 21 de mayo de 2025



Resumen

Introducción: el pensamiento crítico es una competencia importante en la formación de niños, niñas y adolescentes, siendo una competencia relevante del siglo XXI. Es un constructo complejo que se define como habilidad de pensamiento fortalecida por la metacognición y la motivación, sin embargo, no se ha profundizado en cómo se relacionan estas variables. Este estudio analiza la relación entre estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de Pedagogía de tres instituciones de educación superior (IES) del centro-sur de Chile, para profundizar en la relación de las variables señalada en otros estudios. **Metodología:** se realiza un estudio no experimental, de naturaleza descriptiva y correlacional, en el que participaron 435 estudiantes de carreras de Pedagogía de tres IES del centro-sur de Chile. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de estrategias metacognitivas de O'Neill y Abedi y el cuestionario de motivación al pensamiento crítico de Valenzuela. **Resultados y discusión:** se observa un nivel de desempeño percibido muy alto en las dos variables, así como relaciones positivas, significativas y medianamente fuertes entre ambas, tanto a nivel general ($r = 0,545$, $p < 0,01$) como en sus dimensiones (con correlaciones entre 0,382 y 0,491). **Conclusiones:** la discusión y las conclusiones plantean que tanto la metacognición como la motivación son variables que interactúan y potencian entre sí, por lo cual los estudios sobre el pensamiento crítico deberían considerarlas de manera más activa.

Palabras clave:

Cognición; enseñanza superior; motivación; psicología de la educación; pensamiento crítico

Abstract

Introduction: Critical thinking is a relevant competency in the training of children and adolescents, considered as part of the competencies of the 21st century. It is a complex construct, and it has defined as a skill that is strengthened by metacognition and motivation; However, no in-depth study has been made of how these variables are related. This study was carried out in order to analyze the relationship between metacognitive strategies and motivation for critical thinking in pedagogy students at three higher education institutions in south-central Chile, in order to delve into the empirical relationship between the variables. **Methodology:** A non-experimental study, with a descriptive and correlational design was carried out; 435 pedagogy students from three higher education institutions in central-southern Chile participated in the study. The instruments applied were the O'Neill and Abedi metacognitive strategies questionnaire, and the Valenzuela critical thinking motivation questionnaire. **Results and discussions:** A very high level of perceived performance is observed in the two variables, as well as

Keywords:

Cognition; higher education; motivation; educational psychology; critical thinking

positive, significant and moderately strong relationships between both, both at a general level ($r = 0.545$, $p < 0.01$) and their dimensions (with correlations between 0.382 and 0.491). **Conclusion:** The discussion and conclusions suggest that metacognition and motivation are variables that interact and enhance each other, which is why studies and experiences about critical thinking should actively consider them.

Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico es un aspecto relevante en la actualidad para los procesos de formación universitaria y, en especial, para los futuros profesionales de la pedagogía (Fandiño Parra et al., 2021; Ossa Cornejo et al., 2018; Saputro et al., 2020), debido a que permite tomar decisiones en contextos poco claros, ayudando a discernir entre una serie de alternativas cuál de ellas es la mejor y por qué (Delgado Vásquez et al., 2019; Saiz Sánchez, 2017). Se le considera un proceso cognitivo complejo que incorpora subprocesos interrelacionados enfocados en identificar, procesar analíticamente y evaluar las informaciones de carácter cotidiano, como las producidas en medios de comunicación o en comunicaciones científicas (Arsal, 2017; Ossa Cornejo et al., 2018).

Puede señalarse que pensar críticamente es un proceso orientado al análisis de la información y su uso efectivo vinculado a la resolución de problemas y la toma de decisiones; de este modo, se compone de habilidades específicas que reportan información, permiten evaluarla y ponerla al servicio de una situación que debe resolverse (Olivares Moral et al., 2013; Saiz Sánchez y Fernández Rivas, 2012). Además, es un proceso que se desarrolla en un espacio sociocultural y debe ser moldeado, debido a que las habilidades señaladas son complejas (Saiz Sánchez, 2017); por ello, se requiere la ayuda del docente o de un tutor, que apoye al estudiante a generar preguntas reflexivas y metacognitivas frente a la información, a las

situaciones que observa de su medio, modelando formas de preguntar y analizar, así como dando retroalimentación a su desempeño (Tiruneh et al., 2014).

Las nuevas políticas educativas, expresadas en los recientes estándares de formación docente del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), señalan la necesidad de incorporar habilidades del siglo XXI como elementos que fortalezcan la preparación de los futuros docentes chilenos, entre ellas se encuentra el pensamiento crítico, que se establece en un descriptor del estándar 2 orientado al conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar, así como al estándar 8 referido a las estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

De este modo, la incorporación del pensamiento crítico puede potenciar el proceso formativo en la formación inicial docente (FID) chilena, aspecto en el que urge trabajar para dotar a los profesionales de la educación de mejores herramientas a fin de enfrentar los desafíos actuales (Alliaud y Vezub, 2015). En algunos países, existen programas de desarrollo del pensamiento crítico orientados a determinadas áreas relacionadas con la educación, predominando en los países de habla inglesa más que en los países latinoamericanos (Ossa Cornejo et al., 2018); sin embargo, en Chile, hay muchos menos estudios sobre cómo los programas de formación de profesores y profesoras están trabajando el tema (Ossa Cornejo y Mena Ruiz-Tagle, 2023).

Del mismo modo, puede observarse, en algunos estudios y metaanálisis (Enríquez Canto et al., 2021; Nuryana et al., 2024; Robles, 2022), una prioridad a los factores cognitivos y motivacionales del pensamiento crítico, aunque estos últimos con menor desarrollo. Lo anterior plantea una mirada más bien tradicional del pensamiento crítico, que lo considera una función meramente cognitiva. Sin embargo, en la actualidad, se ha planteado que el pensamiento crítico se acompaña de un proceso disposicional, pues la persona se enfrenta a la decisión de utilizar o no el pensamiento para enfrentar una situación o problema y al decidir esforzarse para analizar de manera profunda y argumentativa la información disponible (Facione, 2011; Valenzuela et al., 2011). Esta decisión, además, es más efectiva en cuanto mayor es el nivel de evaluación comprometida, por lo que su juicio implicaría el uso de estrategias metacognitivas, apoyadas de igual manera por la disposición al esfuerzo cognitivo, que es de naturaleza motivacional (Correa Gacitúa et al., 2019; Valenzuela y Nieto, 2008).

Los factores motivacionales y de autorregulación (metacognitivos) permiten orientar y mantener las conductas de pensamiento en un funcionamiento efectivo, evitando su decaimiento o imprecisión (Saiz Sánchez, 2017), por lo que son complementarios y necesarios de aplicar, junto con los factores cognitivos, como razonar y tomar decisiones (Valenzuela et al., 2011).

La metacognición es un proceso reflexivo interno de la persona que permite generar conciencia de sus procesos cognitivos, planificar ideas y acciones a realizar, así como el conocimiento que se adquiere (Arias Barahona y Aparicio, 2020; Correa Gacitúa et al., 2019). Existe evidencia de una relación estadísticamente significativa entre metacognición y pensamiento crítico, pues la primera ejerce un papel regulador en el procesamiento cognitivo, aumentando la conciencia y el control de la persona sobre

Los factores motivacionales y de autorregulación (metacognitivos) permiten orientar y mantener las conductas de pensamiento en un funcionamiento efectivo, evitando su decaimiento o imprecisión.

su propio pensamiento (Correa Gacitúa et al., 2019; Magno, 2010; Rivas et al., 2022). De igual modo, las habilidades de regulación del pensamiento son un factor relevante para el pensamiento crítico, pues permiten evaluar la información antes de tomar decisiones (Casi-raghi y Almeida, 2017; Gotoh, 2016).

Se plantea, además, que las estrategias metacognitivas pueden influir en el pensamiento crítico y en sus componentes, puesto que, al pensar críticamente, se necesitaría el uso de estrategias de metacognición para la realización efectiva de este tipo de pensamiento (Ossa Cornejo et al., 2023; Syaiful et al., 2022). Del mismo modo, se ha encontrado evidencia de que las estrategias metacognitivas tienen algún nivel de incidencia en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de Psicología (Rivas et al., 2022); asimismo, se ha hallado una relación significativa y positiva entre el pensamiento crítico y la conciencia metacognitiva en estudiantes de Medicina, aunque no en las tareas de regulación y conocimiento (De la Portilla Maya y Arboleda-Sánchez, 2022). De este modo, se observaría una influencia relativa en la forma en que las personas piensan sobre el pensamiento, ya que la metacognición apoyaría la toma de decisiones y la evaluación final sobre las estrategias para resolver problemas (Rivas et al., 2022).

Por otra parte, algunos autores señalan la presencia de otro componente no cognitivo en el pensamiento crítico, que sería la disposición o motivación (Facione, 2000; Halpern, 2003; Marin y Halpern, 2011; Saiz Sánchez y Fernández Rivas, 2012; Valenzuela et al., 2011). Este componente sería fundamental para el logro de esta habilidad, pues se plantea que, aun cuando se disponga de las funciones cognitivas señaladas, si la persona no desea o juzga que no es conveniente aplicar el pensamiento crítico, este no se manifiesta en forma adecuada (Valenzuela et al., 2011).

Para este estudio, se entenderá por *motivación a pensar críticamente* la disposición de la persona a generar una tarea cognitiva, en complemento con la evaluación del esfuerzo, las dificultades y la ganancia a lograr en la realización de esta tarea (Valenzuela et al., 2023).

La promoción de los aspectos motivacionales es un factor relevante para el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos, ya que los procesos complejos son desgastadores y requieren una inversión alta y constante de factores cognitivos y emocionales (Gaviria, 2019; Lara Nieto-Márquez et al., 2021; Valenzuela y Nieto, 2008). La motivación a pensar críticamente permite el desarrollo de una actitud de indagación, enjuiciamiento y tolerancia, que son las características más reconocidas y valoradas del pensador crítico (Delgado Vásquez et al., 2019).

Los antecedentes de estudios previos señalan que existen relaciones significativas entre el pensamiento crítico y la motivación a pensar críticamente. Valenzuela et al. (2023) realizaron una investigación entre jóvenes universitarios españoles aplicando la Escala de Motivación para el Pensamiento Crítico (EMPC) y dos escalas de habilidades de pensamiento crítico: PENCRISAL (por sus siglas en inglés) (Saiz Sánchez y Fernández Rivas, 2012) y CCTST (por sus siglas en inglés) (Facione, 1992); mediante un análisis de regresión

múltiple, se observó que, independiente de la prueba de pensamiento crítico utilizada, las variables motivacionales explican la varianza en el rendimiento de las habilidades de pensamiento crítico entre un 8 % y un 17 %.

Debe señalarse, sin embargo, que la relación entre metacognición y motivación al pensamiento crítico ha sido un tema menos estudiado. En este sentido, se ha visto una relativa relación entre los procesos motivacionales y las estrategias metacognitivas. Correa Gacitúa et al. (2019) evaluaron, en estudiantes secundarios chilenos, el uso de estrategias metacognitivas y la motivación al pensamiento crítico en el reconocimiento de sesgos. Se encontró la existencia de una correlación positiva, significativa y de mediana intensidad ($r = 0,50$, $p < 0,001$) entre ambas variables, lo que da cuenta de que los factores cognitivos y no cognitivos tienen un vínculo relevante para el pensamiento humano.

Finalmente, puede señalarse que hay un estudio desarrollado con estudiantes universitarios (Ossa Cornejo et al., 2023), en el que se indica la existencia de relaciones significativas entre pensamiento crítico, motivación a pensar y metacognición, dando cuenta de un tipo de relación mediadora entre estas tres variables, en que la metacognición generaba una relación significativa con el pensamiento crítico, a través de la motivación a pensar; sin embargo, solo se analizó la relación de las variables globales, por lo que se desconoce qué elementos o dimensiones de la metacognición y la motivación podrían estar vinculados para generar esa relación con el pensamiento crítico.

A pesar de los estudios mencionados, se mantiene aún un vacío respecto de la comprensión sobre cómo los procesos motivacionales y metacognitivos pueden relacionarse para apoyar el pensamiento crítico. Tampoco se ha profundizado en la existencia de diferencias respecto del género o de la institución formadora en las variables estudiadas.

El objetivo de este artículo, por tanto, es conocer el nivel de desarrollo de habilidades de motivación a pensar críticamente y de estrategias metacognitivas en estudiantes de Pedagogía de tres instituciones de educación superior (IES) de Chile. Además, conocer el grado de relación entre las variables estrategias metacognitivas y la motivación al pensamiento crítico, así como las relaciones existentes en sus dimensiones.

Lograr una comprensión mayor y más clara entre los factores cognitivos y no cognitivos que están presentes en el pensamiento crítico dará una perspectiva más completa a esta competencia, con lo que la Formación Inicial Docente (FID) podrá generar estrategias más efectivas para su implementación.

2. Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y tuvo un alcance descriptivo y correlacional, dado que se buscó analizar los desempeños de estudiantes de diferentes instituciones para determinar similitudes o diferencias entre ellos. Por otra parte, como el objetivo planteado es analizar la relación entre las variables del estudio, se justifica un análisis correlacional de los datos.

Participantes

Participaron en el estudio 435 estudiantes de carreras de Pedagogía de tres universidades chilenas, del centro-sur del país, de las regiones del Maule, Ñuble y Biobío, que comparten características sociodemográficas similares. Los participantes se encontraban cursando diferentes pedagogías: en Educación Parvularia (Educación de Párvulos), en Educación Media en Matemática y en Educación Especial, considerando a 333 mujeres (77 %), 88 hombres (20 %) y 14 personas identificadas con un género no binario (3 %). La edad promedio de los

Tabla 1.

Distribución de participantes por universidad

Universidad	n	Hombres	Mujeres	No binarios
UNI 1	115	23	86	7
UNI 2	102	11	88	3
UNI 3	218	54	159	5

Fuente: Elaboración propia.

participantes fue de 21 años, con un rango entre 18 y 51 años. La muestra se obtuvo por disponibilidad.

Instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos: la escala de motivación al pensamiento crítico (Valenzuela y Nieto, 2008) y la escala de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi adaptada al español (Martínez Fernández, 2007).

La escala de motivación al pensamiento crítico es un instrumento de autopercepción que busca evaluar el nivel de interés y la expectativa de valor al realizar tareas cognitivas (Valenzuela y Nieto, 2008; Valenzuela et al., 2011). Este contempla 19 ítems organizados en cinco dimensiones: expectación, importancia, costo, utilidad e interés, cuyos resultados se registran con base en una escala Likert de 5 alternativas (0-4 puntos). Ha sido aplicado a estudiantes universitarios chilenos con buenos indicadores de confiabilidad, logrando un alfa de Cronbach global de 0,92 y valores entre 0,69 y 0,83 en sus dimensiones (Valenzuela y Nieto, 2008; Correa Gacitúa et al., 2019).

El Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi, adaptado al español por Martínez Fernández (2007), mide las estrategias metacognitivas aplicadas a diferentes tareas académicas. Presenta 20 ítems organizados en tres dimensiones, autoconocimiento (referida a la conciencia metacognitiva), autorregulación (referida al control metacognitivo) y evaluación (referida a la valoración

global de tareas), cuyos resultados se registran con base en una escala Likert de 5 alternativas (0-4 puntos). Este instrumento ha sido aplicado a universitarios chilenos mostrando adecuados indicadores de confiabilidad, alcanzando un alfa de Cronbach global de 0,87 y entre 0,62 y 0,65 en sus dimensiones (Correa Gacitúa et al., 2019).

Procedimientos

Para comenzar el proceso, se tomó contacto con los directivos de las carreras de Pedagogía de las tres universidades coordinando el proceso y determinando el curso a considerar, tras lo cual se realizó una charla con cada uno de los cursos, invitando a los estudiantes a participar del estudio. Se incorporó un consentimiento informado escrito en el cuestionario, dando cuenta de los objetivos del estudio y de la voluntariedad y anonimato de la participación. Además, se consultó en forma abierta por la participación en la aplicación de los cuestionarios, aplicándose la batería de instrumentos solo a quienes desearon participar.

Una vez obtenidas las respuestas, se desplegaron en bases de datos y fueron analizadas mediante el *software* estadístico SPSS v. 24.

Los estadígrafos aplicados fueron descriptivos (medidas de tendencia central, dispersión y distribución), correlacionales (r de Pearson) y de diferencia de medias (no paramétricos U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, dado que las variables no se comportaron en forma normalizada en los diferentes grupos).

3. Resultados y discusión

Se observa a nivel descriptivo que las medias de las variables evaluadas se presentan altas en relación con el puntaje aritmético de las pruebas (tabla 2). La escala de motivación al pensamiento crítico muestra una media de 61,09 (puntaje total de 76 pts.), mientras la de estrategias metacognitivas una media de 63,09 (puntaje total de 80 pts.). Se observa una dispersión más alta en el test de estrategias metacognitivas.

Por otra parte, se observa que la distribución de los puntajes alrededor de la media se encuentra dentro de parámetros buenos para una muestra que se comporta con rasgos de normalidad, es decir, con rangos de asimetría y curtosis ente $\pm 1,5$ (Pérez y Medrano, 2010), con excepción de la dimensión costo de la escala de motivación al pensamiento crítico, que presenta valores más altos.

Tabla 2.

Datos descriptivos de las variables

Variable/dimensión	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Motivación al pensamiento crítico	61,09	8,196	-0,752	0,628
• Expectación	13,43	3,006	-0,195	0,022
• Importancia	10,84	1,407	-1,278	1,272
• Costo	14,67	1,764	-1,571	2,794
• Utilidad	13,29	2,217	-0,858	0,622
• Interés	8,87	2,014	-0,627	0,826
Estrategias metacognitivas	63,09	10,145	-0,507	0,011
• Autoconocimiento	37,25	6,264	-0,456	0,014
• Autorregulación	12,63	2,659	-0,787	0,470
• Evaluación	13,21	2,200	-0,620	-0,076

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Correlaciones entre variables y dimensiones

Variable/dimensión	Estrategias metacognitivas	Autoconocimiento	Autorregulación	Evaluación
Motivación al pensamiento crítico	0,545**	0,536**	0,428**	0,472**
Expectación	0,488**	0,476**	0,404**	0,409**
Importancia	0,452**	0,438**	0,345**	0,421**
Costo	0,343**	0,438**	0,350**	0,398**
Utilidad	0,448**	0,341**	0,250**	0,310**
Interés	0,381**	0,383**	0,296**	0,307**

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En las correlaciones, puede observarse en la tabla 3 que se presentan relaciones positivas, significativas y de mediana fuerza entre la motivación al pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas, así como entre las dimensiones de ambas variables.

Los datos reportan que las estrategias metacognitivas se correlacionan de manera medianamente fuerte con las dimensiones expectación y utilidad de la motivación al pensamiento crítico y con menor intensidad con las de costo e interés. Por su parte, la variable de motivación al pensamiento crítico se relaciona medianamente fuerte con la dimensión autoconocimiento de las estrategias metacognitivas y, con algo menos de fuerza, con las de evaluación y autorregulación.

Entre las dimensiones, destacan la relación entre expectación y autoconocimiento, como la de mayor intensidad, posiblemente por compartir un componente más introspectivo. Mientras las dimensiones que se correlacionan de modo más débil son utilidad y autorregulación, que estarían más orientadas a la acción.

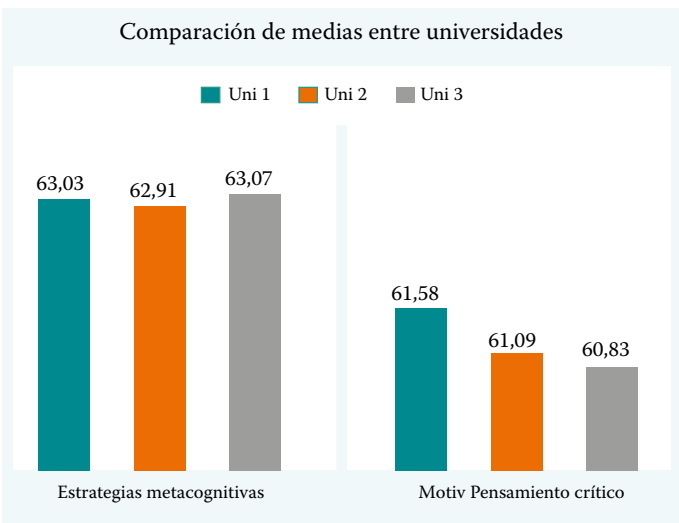
La relación entre motivación y metacognición se ha logrado comprobar en algunos estudios, pero no completamente o con valores de correlación fuertes (Gutiérrez de Blume,

2021; Lara Nieto-Márquez et al., 2021), por lo cual parece haber una relación significativa, pero medianamente débil entre estas variables (Arrieta García, 2015).

Por otra parte, en las comparaciones entre grupos, se observa que los promedios en cada una de las IES son similares, tanto en la variable estrategias metacognitivas como en la motivación al pensamiento crítico (figura 1).

Figura 1.

Comparación de medias globales de estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico entre IES



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.

Diferencias entre universidades

Variables	M UNI 1(DE)	M UNI 2(DE)	M UNI 3 (DE)	KW1	p ²
Estrategia metacognitiva	63,03(10,05)	62,91(9,88)	63,07(10,36)	0,244	0,885
Motivación al pensamiento crítico	61,58(7,27)	61,09(8,67)	60,83(8,45)	0,233	0,890

Nota: 1 KW = Kruskal-Wallis; 2 $p = 0,05$.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Diferencias entre géneros

Variables	M Hombre(DE)	M Mujer(DE)	U Mann-Whitney	z	p ²
Motivación al pensamiento crítico	61,27(7,17)	62,08(7,72)	7820	-1,155	0,248
Estrategia metacognitiva	59,41(9,58)	64,18(9,09)	6082	-3,878	0,001

Fuente: Elaboración propia. Nota: 1 KW = Kruskal-Wallis; 2 $p = 0,05$.

Al analizar estadísticamente las medias globales de las instituciones, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las universidades (tabla 4), aun cuando estas instituciones se encuentran en distintas ciudades; podría ser, sin embargo, que las características sociodemográficas sean similares, pues se encuentran en territorios geográficos cercanos.

En este sentido, podría hipotetizarse que estas similitudes pueden responder a las regulaciones normativas de las IES de Chile (Marchant, 2017) o a un desarrollo madurativo similar de acuerdo con la edad de los participantes. De modo similar, se ha visto que, al medir el nivel de habilidades cognitivas en universitarios peruanos en diferentes cursos, estas habilidades no presentan tampoco grandes variaciones (Gómez Chamorro, 2013).

Finalmente, respecto de las diferencias que podría haber según género entre las variables estudiadas, se realizó un ajuste en los datos, considerando la gran diferencia entre hombres (20 %) y mujeres (77 %) de la muestra global. Este ajuste consistió en eliminar los datos de las estudiantes de las carreras de educación de párvulos de las tres IES, dado que dichas carreras están integradas solo por mujeres; de

esta forma, quedó una submuestra compuesta por 88 hombres (31 %) y 199 mujeres (69 %). Se observa, en la tabla 5, que la motivación al pensamiento crítico no presenta diferencias estadísticamente entre hombres y mujeres, logrando valores promedio muy similares; sin embargo, respecto de las estrategias metacognitivas, se observa una diferencia en las medias alcanzadas entre hombres y mujeres, que sí tiene una significación estadística.

En ese sentido, las mujeres presentarían mayores estrategias de metacognición que los hombres, lo que plantearía que son más reflexivas y autoconscientes que los hombres. Lo anterior aborda un aspecto necesario de discutir, ya que, si bien no es claro si existen diferencias entre hombres y mujeres debido a características innatas o biológicas que inciden en su forma de pensar, o si se debe a factores socioculturales, algunos estudios han encontrado diferencias en la capacidad reflexiva en favor de las mujeres por sobre los hombres (Freire et al., 2020; Gutiérrez de Blume et al., 2022).

Se observa que, en la variable motivación a pensar críticamente, la dimensión que logra mayores niveles de correlación con las dimensiones de estrategias metacognitivas

es expectativa, posiblemente porque esta se refiere a un ideal sobre el desempeño a lograr (Valenzuela y Nieto, 2008). Mientras la dimensión que destaca con correlaciones más débiles con las estrategias metacognitivas es la de interés, que se relaciona con el disfrute por las tareas, y siendo el pensamiento crítico una tarea exigente, podría conllevar menos interés.

Lo anterior es un respaldo a los estudios que indican la necesidad de tener una mirada más holística respecto de cómo se producen los procesos cognitivos y motivacionales/emocionales en el aprendizaje de habilidades (Bächler Silva y Pozo-Municio, 2020; García Retana, 2012), ya que tradicionalmente se ha tendido a privilegiar solo la perspectiva cognitiva en el pensamiento crítico y, en menor grado, lo metacognitivo (Cervantes Benavides, 2020; Ossa y Díaz, 2017; Tamayo et al., 2015).

Constatar estas relaciones entre las variables, así como contar con modelos que integren estas distintas habilidades relacionadas con el pensamiento y el aprendizaje, permitirá generar comprensiones más complejas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudará a fortalecer la formación de los futuros profesionales de la educación, aspecto que es altamente necesario en las universidades del siglo XXI (Castañeda-Figueiras et al., 2012).



4. Conclusiones

La promoción del pensamiento crítico en la formación de educadores y educadoras es un tema relevante en la actualidad, encontrándose investigaciones en el campo de la salud y la educación. Sin embargo, no siempre se ha buscado analizar ni fortalecer otras habilidades que se vinculan a este, que son necesarias para su adecuado desarrollo, es decir, las habilidades metacognitivas y motivacionales.

El pensamiento crítico, como proceso complejo, incorpora subprocesos que serían no solo de naturaleza cognitiva, sino también de naturaleza metacognitiva, ya que se requiere una reflexión evaluativa para determinar la validez y calidad de la información y las decisiones a considerar (Arias Barahona y Aparicio, 2020), junto con una disposición activa y evaluativa que permita la acción de pensar (Valenzuela et al., 2011). En este sentido, es relevante haber encontrado una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y la motivación a pensar críticamente, ya que puede sentarse una base empírica para profundizar en la relación de los componentes cognitivos y no cognitivos del pensamiento.

Es evidente que el desarrollo del pensamiento crítico no es un proceso meramente cognitivo, en el que se analice y evalúe la información de manera automática y desapasionada, sino que es un fenómeno en el que intervienen, de manera importante, la motivación y la reflexión metacognitiva; como pensamiento complejo, es necesario entenderlo como un proceso integrador, dinámico y multidisciplinario (Flores Morales, 2020).

Puede señalarse que los datos del estudio apoyarían la relación entre motivación a pensar críticamente y metacognición, encontrada en el estudio de Correa Gacitúa et al. (2019) con estudiantes de educación secundaria, y con valores muy similares, a pesar

de que en nuestro estudio se trabajó con estudiantes de educación superior (primer a tercer año). Podría interpretarse que el rango de edad entre secundarios y universitarios de años iniciales no establecería diferencias en sus procesos cognitivos y motivacionales y, por ello, tal vez, no habría una marcada diferencia.

De este modo, debe considerarse que, para una adecuada promoción de esta habilidad (o competencia) de pensar críticamente, se deberían promover tanto los tradicionales procesos cognitivos como estos de naturaleza no cognitiva, asociados al pensar críticamente (Ossa Cornejo et al., 2023).

Llama la atención no encontrar diferencias en las habilidades metacognitivas y de motivación a pensar respecto del tipo de institución, lo que podría deberse a que la mayoría de los programas universitarios en Chile comparten un mismo marco normativo respecto de los contenidos y la forma en que se trabaja intelectualmente en educación superior, lo que se encuentra regulado por los criterios de acreditación de instituciones y carreras de Pedagogía por la ley de educación superior de Chile (Ley 21091 sobre educación superior).

Por otra parte, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias metacognitivas y en favor de las mujeres, lo que ha sido reportado por otros autores (Gutiérrez de Blume, 2022; Freire et al., 2020). Si bien aún faltan estudios que profundicen en estos hallazgos, hay consenso entre investigadores que, más allá de factores biológicos, son más bien factores socioculturales los que basan estas diferencias (Jäncke, 2018).

Entre las limitaciones del estudio, se encuentra el número limitado de la muestra, poco representativo si han de establecerse generalizaciones respecto de las relaciones exploradas; asimismo, en relación con lo anterior, se plantea como otra posible limitación el desequilibrio entre hombres y mujeres en la muestra, que podría incidir en la búsqueda de

generalizar los hallazgos, o en avanzar hacia modelos causales entre las variables. Para continuar fortaleciendo el estudio, podría replicarse en otros grupos de estudiantes de IES de similares características y utilizar grupos conformados aleatoriamente.

Finalmente, se considera necesario continuar desarrollando y probando metodologías de promoción del pensamiento crítico en educación superior y, especialmente, en la formación inicial de educadores, puesto que es aún un ámbito poco abarcado, por las dificultades de trabajar esta habilidad, de evaluarla y de integrarla en los perfiles de desempeño profesional. Por otra parte, se considera también la necesidad de proponer programas de promoción y enseñanza del pensamiento crítico, que incorporen los elementos cognitivos y no cognitivos, a fin de lograr mejores resultados en esta habilidad.

Financiación

Este estudio fue financiado mediante el proyecto Fondecyt 11220056 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (Ricardo Castro Cáceres y Carlos Ossa Cornejo), análisis de datos (Carlos Ossa Cornejo y Hernán Morales Paredes), metodología (Carlos Ossa Cornejo y Claudia Rodríguez Navarrete) y revisión del artículo (Ricardo Castro Cáceres, Hernán Morales Paredes, Claudia Rodríguez Navarrete y Carlos Ossa Cornejo). 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

No se han utilizado herramientas de IA generativas en el desarrollo de este artículo.

Referencias

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: Una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.227>
- Arias Barahona, R. y Aparicio, A. S. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e272. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Arrieta García, E. J. (2022). Motivación, pensamiento crítico y metacognición: ¿Esenciales para aprender? *Revista Dialogus*, 5(7), 79-88. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i7.527>
- Arsal, Z. (2017). The impact of inquiry-based learning on the critical thinking dispositions of pre-service science teachers. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1326-1338. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1329564>
- Bächler Silva, R. y Pozo-Municio, J. I. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite*, 15. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213>
- Casiraghi, B. y Almeida, L. S. (2017). Elaboração de um instrumento de avaliação do pensamento crítico em estudantes universitários. En Joana R. Casanova, José Airton Pontes-Jr y Leandro S. Almeida (eds.), *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 30-41). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47669/1/Livro%20de%20Atas%20V%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20GICAD.pdf>
- Castañeda-Figueiras, S., Peñaloza-Castro, E. y Austria-Corrales, F. (2012). El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior. *Investigación en Educación Médica*, 1(3), 140-145. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2012.03.00006>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza. Ministerio de Educación, Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf>
- Cervantes Benavides, L. E. (2020). Aprendizaje para la generación de conocimiento. *CADERNOS de Educação Tecnologia e Sociedade*, 13(3), 279-286. <https://doi.org/10.14571/bra-jets.v13.n3.279-286>
- Correa Gacitúa, J. P., Ossa Cornejo, C. J. y Sanhueza Morales, P. (2019). Sesgo en razonamiento, metacognición y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de Chillán. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 61-77. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837correa8>
- De la Portilla Maya, S. y Arboleda-Sánchez, V. (2022). Metacognición y funciones ejecutivas: Importancia clínica para la salud mental. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 22(1), 93-108. <http://revista-neurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/415/356>
- Delgado Vásquez, A. E., Ecurra Mayaute, L. M., Atalaya Pisco, M.^a C., Pequeña Constantino, J., Solís Narro, R. S., Álvarez Flores, D. M., Torres Acuña, W. J., Cuzcano Zapata, A., Castro Celis, E. A. y Rodríguez Tarazona, R. E. (2019). Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana. *Persona*, 22(2), 67-92. [https://doi.org/10.26439/persona2019.n022\(2\).4565](https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4565)

- Enríquez Canto, Y., Zapater Ferrer, E. y Díaz Gervasi, G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: Metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4) 525-536. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70748>
- Facione, P. A. (1992). CCTST: Prueba de habilidad en pensamiento crítico de California (versión castellana). En *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test Manual*. The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23.
- Fandiño Parra, Y. J., Muñoz Barriga, A., López Díaz, R. A. y Galindo Cuesta, J. A. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149-167. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.416271>
- Flores Morales, J. A. (2020). Pensamiento complejo: Una revisión sistemática de artículos científicos indexados en Scopus, 2016-2019. *Phainomenon*, 19(2), 303-324. <https://doi.org/10.33539/phai.v19i2.2274>
- Freire, P., Larraín, A., Verdugo, S., Gómez, M. y Grau, V. (2020). Comprensión y producción de argumentación escrita en estudiantes de educación primaria. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1), 69-104. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.323>
- García Retana, J. (2012). La educación emocional: Su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gaviria, C. (2019). Pensar la historia con el deseo: Metacognición, motivación y comprensión histórica. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 147-163. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.70763>
- Gómez Chamorro, E. (2013). Cognición en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 83-90. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.5.79>
- Gotoh, Y. (2016). Development of critical thinking with metacognitive regulation. En *13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571408.pdf>
- Gutiérrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: Desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81-108. <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4>
- Gutiérrez de Blume, A., Montoya-Londoño, D. y Osorio-Cárdenas, A. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 84, e200. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298>
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jäncke L. (2018). Sex/gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy. *F1000Research*, 7. <https://doi.org/10.12688/f1000research.13917.1>
- Lara Nieto-Márquez, N., García-Sinausía, S. y Pérez Nieto, M. Á. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología*, 37(1), 51-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Ley 21091 sobre educación superior.

- Marchant, J. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Universidad Diego Portales.
- Marin, L. M. y Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23261/22541>
- Nuryana, I., Sugeng, B., Soesilowati, E. y Andayani, E. S. (2024). Critical thinking in higher education: A bibliometric analysis. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 2216-2231. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2023-0377>
- Olivares Moral, S., Saiz Sánchez, C. y Rivas, S. (2013). Motivar para pensar críticamente. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12168>
- Olivares Moral, S., Saiz Sánchez, C. y Saiz Sánchez, C. (2017) Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamiento crítico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 593-600. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111121>
- Ossa Cornejo, C. y Mena Ruiz-Tagle, J. (2023). Estudios sobre pensamiento crítico en docentes y estudiantes de pedagogía latinoamericanos. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(2), 133-152. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i2.5787>
- Ossa Cornejo, C., Fernández Rivas, S. y Saiz Sánchez, C. (2023). Relation between metacognitive strategies, motivation to think, and critical thinking skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1272958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1272958>
- Ossa Cornejo, C., Lepe Martínez, N., Díaz Mujica, A., Merino Escobar, J. y Larraín Sutil, A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes iberoamericanos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(22), 443-462. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8432>
- Ossa, C. & Díaz, A. (2017). Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamiento crítico. *Psicología escolar e educativa*, SP. 21(3), 593-600. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111121>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.15924>
- Rivas, S., Saiz Sánchez, C. y Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Robles, E. (2022). Pensamiento crítico y actitud hacia la estadística en los estudiantes de una universidad privada de Lima – 2021. Tesis para el grado de Magíster en Educación con Mención en Investigación y Docencia Universitaria, Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/items/7fc2a116-76df-4fd0-9a22-07c38a6b7f06>
- Saiz Sánchez, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Pirámide.
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>
- Saputro, A. D., Atun, S., Wilujeng, I., Ariyanto, A. y Arifin, S. (2020). Enhancing pre-service elementary teachers' self-efficacy and critical thinking using problem-based learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 765-773. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.765>
- Syaiful, Huda, N., Mukminin, A. y Kamil. (2022). Using a metacognitive learning approach to enhance students' critical thinking skills

- through mathematics education. *SN Social Sciences*, 2(31), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00325-8>
- Tamayo A., O. E., Zona, R. y Loaiza Z., Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/29c9071f-3fc2-47e1-962c-4378f36b725f>
- Tiruneh, D. T., Verburgh A. y Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>
- Valenzuela, J. y Nieto, A. M.^a (2008). Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>
- Valenzuela, J., Nieto Carracedo, A. M. y Saiz Sánchez, C. (2011). Critical thinking motivational scale (CTMS): Una aportación para el estudio de la relación entre el pensamiento crítico y la motivación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1475>
- Valenzuela, J., Nieto, A., Ossa, C., Sepúlveda, S. y Muñoz, C. (2023). Relationships between specific motivational factors and critical thinking. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 1-18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2077>

Daniel Jesayanto Jaya^{1*}

<https://orcid.org/0000-0003-1940-6302>

Putu Sudira²

<https://orcid.org/0000-0003-2646-6741>

Nuryadin Eko Raharjo³

<https://orcid.org/0009-0002-9847-8987>

Wagiran Wagiran⁴

<https://orcid.org/0000-0002-4927-0541>

Bernardus Sentot Wijanarka⁵

<https://orcid.org/0000-0003-2105-0982>

¹ Yogyakarta State University, Technical and Vocational Education and Training Department, Graduate School, Special Region of Yogyakarta, Indonesia.

danieljesayanto.2023@student.uny.ac.id

² Yogyakarta State University, Technical and Vocational Education and Training Department, Graduate School, Special Region of Yogyakarta, Indonesia.

putupanji@uny.ac.id

³ Yogyakarta State University, Civil Engineering and Planning Education Department, Graduate School, Special Region of Yogyakarta, Indonesia.

nuryadin_er@uny.ac.id

⁴ Yogyakarta State University, Technical and Vocational Education and Training Department, Graduate School, Special Region of Yogyakarta, Indonesia.

wagiran@uny.ac.id

⁵ Yogyakarta State University, Technical and Vocational Education and Training Department, Graduate School, Special Region of Yogyakarta, Indonesia.

bernardus_sentotw@uny.ac.id

* Corresponding author:

Daniel Jesayanto Jaya. Yogyakarta State University, Technical and Vocational Education and Training Department, Graduate School, Special Region of Yogyakarta, Indonesia. 1st Colombo Street; <https://orcid.org/0000-0003-1940-6302>; danieljesayanto.2023@student.uny.ac.id

To cite this article:

Jaya, D. J., Sudira, P., Raharjo, N. E., Wagiran, W., & Wijanarka, B. S. (2025). Outcome-based education (OBE) approach in vocational education: Strategies, advantages, and challenges in Indonesia. *Papeles*, 17(33), e2059. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2059>

Outcome-Based Education (OBE) Approach in Vocational Education: Strategies, Advantages, and Challenges in Indonesia

El enfoque de la educación basada en los resultados (EFC) en la formación profesional: estrategias, ventajas y retos en Indonesia

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2059>

Received: November 15th, 2024

Approved: March 5th, 2025

Published: May 13th, 2025



Abstract

Keywords:

Outcome-Based Education;
Vocational Education;
Outcome-Based Curriculum
Design; Industry Collaboration;
Teaching Factory; Teacher
Training; Graduate Readiness.

Introduction: The implementation of Outcome-Based Education (OBE) in vocational education aims to align learning outcomes with specific industry demands, ensuring that graduates possess the skills required for the modern workforce. This study examines OBE's role in advancing vocational education in Indonesia by addressing key aspects such as curriculum design, teacher preparedness, and infrastructural support. **Methodology:** A qualitative literature review was conducted, analyzing academic articles, government regulations, and case studies related to OBE in vocational settings. This review synthesizes insights into critical implementation strategies, potential benefits, and recurring challenges with the aim of building a detailed understanding of OBE's impact. **Results and discussion:** The findings reveal that OBE significantly improves the alignment between vocational education curricula and industry needs, enhancing both technical expertise and essential soft skills. Initiatives like Teaching Factory illustrate OBE's practical advantages. However, challenges persist in areas such as teacher training, limited resources, and the complexity of evaluation mechanisms. Addressing these issues is crucial for sustainable and effective implementation. **Conclusions:** OBE holds transformative potential for vocational education by promoting curriculum flexibility and graduate readiness. Achieving this potential requires continuous investment in teacher development, infrastructure enhancement, and strengthened industry collaborations. These findings offer valuable insights for educators and policymakers who aim to refine OBE practices and frameworks to meet workforce demands.

Resumen

Palabras clave:

Educación Basada en Resultados (OBE); educación vocacional en Indonesia; diseño curricular basado en resultados; colaboración con la industria; escuela fábrica; formación docente; preparación de graduados.

Introducción: la implementación de la Educación Basada en Resultados (EBR) en la educación vocacional tiene como objetivo alinear los resultados del aprendizaje con las demandas específicas de la industria, lo que asegura que los graduados posean las habilidades requeridas por el mercado laboral moderno. Este estudio examina el papel de la EBR en el avance de la educación vocacional en Indonesia, abordando aspectos clave como el diseño curricular, la preparación docente y el apoyo infraestructural. **Metodología:** se realizó una revisión cualitativa de la literatura, analizando artículos académicos, normativas gubernamentales y estudios de caso relacionados con la EBR en entornos vocacionales. Esta revisión sintetiza conocimientos sobre estrategias clave de implementación, beneficios potenciales y desafíos recurrentes para construir una comprensión detallada del impacto de la EBR. **Resultados y Discusión:** los hallazgos revelan que la EBR mejora significativamente la alineación entre los planes de estudio de la educación vocacional y las necesidades de la industria,

fortaleciendo tanto las competencias técnicas como las habilidades blandas esenciales. Iniciativas como la *Teaching Factory* ilustran las ventajas prácticas de la EBR. Sin embargo, persisten desafíos en áreas como la formación docente, la escasez de recursos y la complejidad de los mecanismos de evaluación. Abordar estos problemas es crucial para una implementación sostenible y efectiva. **Conclusiones:** la EBR tiene un potencial transformador para la educación vocacional al promover la flexibilidad curricular y la preparación de los graduados. Alcanzar este potencial requiere inversiones continuas en el desarrollo docente, la mejora de infraestructuras y el fortalecimiento de las colaboraciones con la industria. Estos hallazgos ofrecen valiosos conocimientos para educadores y responsables políticos que buscan perfeccionar las prácticas y marcos de la EBR para satisfacer las demandas del mercado laboral.

1. Introduction

The Fourth Industrial Revolution (Industry 4.0) and the accelerated pace of digitalization have fundamentally transformed global workforce demands. The emergence of new professions driven by advancements in artificial intelligence, automation, and data analytics highlights the need for educational systems to adopt adaptive strategies that align learning outcomes with these rapidly evolving industry requirements. Educational institutions are now challenged to address societal demands for future-ready skills, such as digital literacy, critical thinking, and collaboration, while also accommodating the growing prevalence of virtual education and lifelong learning initiatives.

Vocational education, which focuses on the development of practical and technical skills, plays a pivotal role in equipping a competent workforce to meet the demands of a competitive global market. However, traditional vocational education systems often face criticism for outdated curricula, misalignment with industry requirements, and limited adaptability to technological advancements (Aisjah, 2021; Zakiya & Falamy, 2024). Moreover, the importance of continuously updating teachers' knowledge and integrating

emerging technologies into educational practices has become increasingly evident in ensuring the relevance of vocational training.

Outcome-Based Education (OBE), pioneered by William Spady (1994), has emerged as a transformative framework designed to address these challenges. By emphasizing measurable learning outcomes tailored to real-world needs, OBE provides a structured and flexible approach to curriculum design. This methodology ensures that educational programs focus on end goals, such as industry-specific skills and workplace readiness, which directly respond to learner and societal demands (Rao, 2020). Its adoption in countries such as Malaysia and the United States has demonstrated its effectiveness in improving graduate competencies and curriculum relevance (Kristianto et al., 2021).

In Indonesia, OBE was officially introduced in 2015, primarily in higher education. Despite its initial adoption, the broader application of OBE across various levels of vocational education remains limited. This gap represents a missed opportunity to align vocational education with national workforce priorities and global standards. Concepts such as Backward Curriculum Design, which begins with defining desired learning outcomes,

and Constructive Alignment, which ensures coherence between teaching methods, assessments, and goals, further highlight OBE's potential as a strategic tool for educational reform (Directorate of Quality Assurance Belmawa, 2018).

The implementation of OBE in vocational education also faces several challenges. These include inadequate infrastructure, limited understanding of OBE among educators, and the persistent disconnect between theoretical instruction and practical application. However, these challenges are outweighed by OBE's potential to transform vocational education. Through its emphasis on measurable outcomes, this approach can enhance curriculum relevance, improve graduate readiness, and foster stronger collaboration between educational institutions and industry.

This article explores the potential applications of OBE across various levels of vocational education in Indonesia. By examining implementation strategies, identifying key advantages, and addressing prevalent challenges, this study aims to highlight how OBE can bridge the gap between education and industry. Ultimately, adopting OBE can enable Indonesia's vocational education system to produce competent graduates, meet evolving workforce demands, and contribute to sustainable national economic development.

Methodology

This study adopts a qualitative descriptive-analytical approach to explore the application of Outcome-Based Education (OBE) in Indonesia's vocational education system. The research relies on secondary data, including academic publications, government policy documents, and case studies, to provide a comprehensive understanding of OBE's implementation, strategies, and challenges.

2.1. Data Collection

Relevant literature was systematically gathered from databases such as Scopus, ScienceDirect, and Google Scholar, as well as official government publications and reports. A step-by-step literature search process was employed to ensure thoroughness and transparency. The literature review was conducted through a structured process that involved three main stages. In the first place, keyword identification was used to guide the search, employing terms such as "*Outcome-Based Education*," "*vocational education*," "*curriculum alignment*," and "*graduate readiness*." These keywords ensured the retrieval of literature directly related to the study's focus. The second part was the identification of inclusion criteria which were established to select sources based on their relevance to several core areas: the theoretical foundations and key principles of Outcome-Based Education (OBE); practical applications of OBE in vocational education settings; comparative studies and global implementations of the model; and contextual challenges and strategies specific to the Indonesian vocational education system. Finally, a source evaluation phase was carried out. Each selected document underwent rigorous assessment to ensure its credibility and relevance. Priority was given to peer-reviewed journal articles, government publications, and case studies supported by clear methodological frameworks.

2.2 Data Analysis

The collected data were analyzed using thematic analysis to identify recurring patterns, key themes, and relationships among concepts. The analytical process included coding, in which, each source was reviewed, and relevant information was coded into categories such as Backward Curriculum Design, Constructive Alignment, and Teaching Factory models. Then, the theme development was conducted

by the identification of common themes and subthemes, with particular attention to the alignment of OBE principles with the goals of vocational education; the implementation strategies across various education level (e.g., vocational high school, higher vocational education, and industry training programs); and the identification of barriers and proposed solutions for successful OBE adoption. And the validation phase included the cross-checking of themes that were conducted to ensure consistency and accuracy.

2.3 Replicability Standards

To ensure the study's validity and replicability, the methodology was designed with clear documentation of each research step. In the first moment, a search protocol was established and thoroughly recorded. This included a detailed account of the keywords used, the databases consulted, and the criteria for inclusion, thereby enabling other researchers to replicate the search process. Second, the data analysis process was carefully documented. All stages—ranging from coding to thematic grouping and interpretation—were systematically recorded to promote analytical transparency and facilitate peer review. Finally, triangulation was employed to strengthen the reliability of the findings. This involved cross-verifying data from diverse sources, including academic articles, official government documents, and real-world case studies, ensuring that conclusions were supported by multiple forms of evidence.

2.4 Ethical Considerations

All sources were properly cited, and the research adhered to ethical guidelines in secondary data usage by respecting copyright and intellectual property rights. This methodological approach provides a robust framework for analyzing the potential of OBE to transform vocational education in Indonesia. By

integrating theoretical insights with practical applications, the study aims to generate actionable recommendations for educators, policymakers, and industry stakeholders.

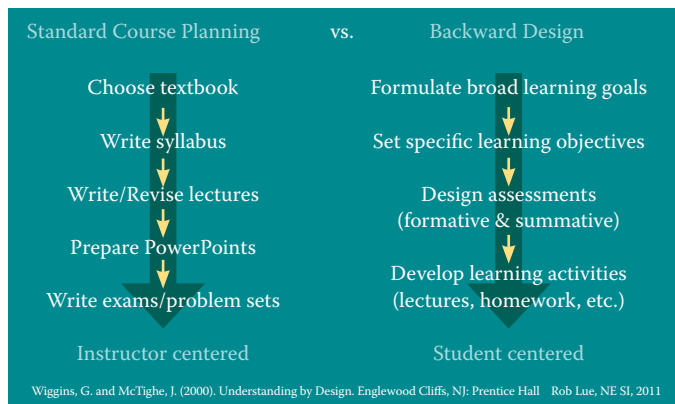
3. Results

3.1 Outcome-Based Education (OBE) Concept and Framework

Outcome-Based Education (OBE) emphasizes measurable learning outcomes aligned with industry needs, focusing on the development of skills, knowledge, and attitudes critical for workplace readiness. Aisjah (2021) highlights OBE's ability to enable flexible and adaptive curriculum design, ensuring that vocational programs remain relevant amid evolving workforce demands. Similarly, Zakiya and Falamy (2024) emphasizes that OBE supports achieving targeted learning outcomes by prioritizing learner-centered approaches. Globally, Rao (2020) underscores that OBE fosters responsiveness to the demands of a competitive global economy, making it a critical framework for modern vocational education.

Specific applications further validate OBE's adaptability. For instance, Kusstianti et al. (2022) describe OBE-based cosmetology curricula that align with industry standards, ensuring graduates meet competency requirements. Handayani and Zaim (2023) add that incorporating language philosophy in OBE-based curriculum development enhances students' critical thinking and comprehension, demonstrating how OBE integrates theoretical and practical dimensions for holistic development. These findings collectively suggest that OBE provides a structured yet flexible framework capable of bridging the gap between education and industry. In Indonesia, the OBE curriculum is known as the Backward Curriculum Design because it focuses on outcomes first and can be seen in Figure 1.

Figure 1
Backward Curriculum Design



Source: Directorate General of Learning and Student Affairs. (2018)

3.2. Outcome-Based Module and Curriculum Development

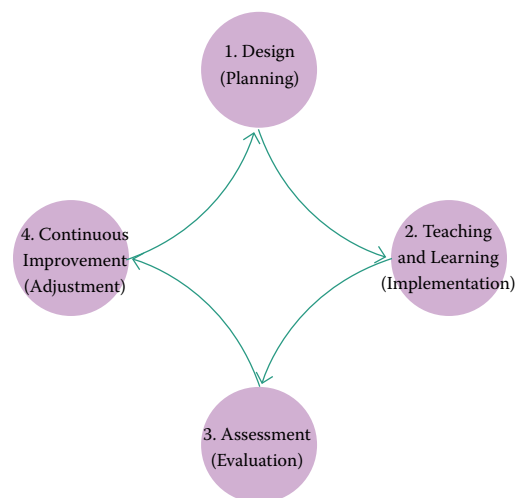
OBE has driven significant advancements in module and curriculum development, particularly in improving students' practical skills and industry readiness. Anggraini and Sukardi (2015) report that product-oriented modules in vocational schools enhance not only technical competencies but also entrepreneurial interests. This dual focus aligns with OBE's goals of preparing students for diverse career pathways. In creative fields, Putri et al. (2021) illustrate how OBE-based curricula in carving promote creativity and precision, directly addressing market needs. Rahayu and Anim (2022) further emphasize the effectiveness of structured modules like the Rayisah model in optimizing learning outcomes for training institutions, suggesting that well-designed modules can significantly enhance the quality of vocational education. Mahsar (2022) highlights OBE-based Content-Based Instruction (CBI) as a tool for improving English proficiency, particularly in tourism-related education, showcasing OBE's ability to adapt to specific sectoral demands. These findings demonstrate the transformative potential of OBE-driven curriculum development in diverse vocational contexts.

Based on this explanation, it can be concluded that OBE also encourages the creation of a new cycle, namely a dynamic curriculum cycle, which can be seen in Figure 2.

3.3. Teaching Factory Learning Model in Vocational Schools

The Teaching Factory (Tefa) model exemplifies OBE's practical application by integrating theoretical knowledge with real-world practice. Studies by Nurtanto et al. (2017) and Yunanto (2016) show that Tefa significantly improves students' technical skills by simulating real-world work environments, fostering workplace readiness. This model bridges the gap between education and industry, ensuring that graduates are not only technically skilled but also familiar with the demands of professional settings. Moreover, Kurniawan (2014) demonstrates that the Tefa model effectively fosters entrepreneurial interest, reflecting OBE's emphasis on preparing independent and innovative graduates. These findings highlight the importance of experiential learning models in operationalizing OBE principles, ensuring that vocational education is both relevant and impactful.

Figure 2
Dynamic Curriculum Cycle with OBE



Source: Created by the author

3.4 Competence-Based Training (CBT) in Vocational Education

Competence-Based Training (CBT) aligns closely with OBE by emphasizing both technical skills and character development. Paryanto et al. (2013) and Rahdiyanta et al. (2015) underscore CBT's role in equipping students with practical competencies while fostering strong moral values, addressing both technical and ethical dimensions of workforce readiness. Additionally, Rusmulyani (2021) highlights the integration of soft skills in CBT, which are essential for producing adaptable and collaborative graduates. The findings emphasize that soft skills, such as communication and teamwork, are as critical as technical expertise in ensuring students' long-term success in the workplace. Fathurrochman (2017) expands CBT's applicability to civil service training, further showcasing OBE's flexibility across various educational sectors.

3.5 Evaluation of Competency-Based Learning Outcomes

Evaluation is a cornerstone of OBE, encompassing cognitive, affective, and psychomotor domains. Aziz et al., (2012) argue that outcome-based evaluation provides a holistic view of student achievement, ensuring alignment between learning outcomes and real-world demands. Kristianto et al. (2021) emphasize the importance of precise measurement tools in assessing curriculum effectiveness, highlighting the critical role of continuous feedback in curriculum refinement. Furthermore, Sadat et al. (2022) add that competency-based evaluations are vital in both traditional and independent learning systems, ensuring that learning outcomes are consistently met. These findings suggest that comprehensive and adaptive evaluation methods are essential for realizing OBE's full potential.

3.6 Community Empowerment Through OBE-Based Programs

OBE's influence extends beyond formal education into community empowerment initiatives. Arnady and Prasetyo (2016) highlight that OBE-based programs in community learning centers enhance life skills, enabling economic independence. The Department of National Education (2002) advocates for life skills-based approaches to increase community productivity, reinforcing the broader societal impact of OBE. Furthermore, Rakib and Syam (2016) emphasize the role of local potential-based training in fostering rural economic development. Shantini (2009) underscores OBE's inclusivity by showcasing its success in empowering disabled workers through tailored training programs. These findings illustrate OBE's potential to drive societal transformation by equipping diverse populations with the skills necessary for economic participation and independence.

4. Discussion

4.1 Advantages of OBE Implementation

4.1.1 Curriculum Relevance to Industry Needs

Outcome-Based Education (OBE) provides a framework that ensures curriculum alignment with labor market demands, a critical factor in vocational education. Studies by Ping (2020) and Zakiya and Falamy (2024) emphasize that this alignment enhances graduate employability by equipping them with industry-relevant competencies. For example, Kusstianti et al. (2022) illustrate how OBE fosters professional standards in cosmetology education, enabling graduates to meet industry expectations. This adaptability makes OBE not only

applicable in Indonesia but also a valuable strategy for countries aiming to synchronize education with workforce demands in rapidly evolving global markets.

4.1.2. Development of Technical and Soft Skills

One of OBE's strengths is its balance between technical proficiency and essential soft skills, such as communication, teamwork, and adaptability. Rusmulyani (2021) and Sadat et al. (2022) highlight this integration as vital for producing versatile graduates who can navigate dynamic work environments. The ability to cultivate these dual competencies positions OBE as a transformative model for education systems globally, particularly in countries where workforce adaptability is key to addressing economic and technological shifts.

4.1.3. Innovation in Learning Methods

OBE encourages the adoption of innovative pedagogical approaches, including blended and experiential learning. Purwaningsih (2020) and Mahsar (2022) demonstrate how these methods improve outcomes, such as enhanced language proficiency and greater flexibility to cater to diverse learners. As countries adopt OBE, these innovations offer scalable strategies for modernizing education and promoting inclusivity across different socio-economic contexts. OBE encourages the adoption of innovative pedagogical approaches, including blended and experiential learning. Purwaningsih (2020) and Mahsar (2022) demonstrate how these methods improve outcomes, such as enhanced language proficiency and greater flexibility to cater to diverse learners. As countries adopt OBE, these innovations offer scalable strategies for modernizing education and promoting inclusivity across different socio-economic contexts. In line

with this, the concept of Constructive Alignment provides a foundational framework for ensuring that these innovative strategies are implemented effectively. As illustrated in Figure 3, effective curriculum design requires a coherent alignment between Learning Outcomes, Teaching & Learning Activities, and Student Assessment. This triangular relationship ensures curriculum validity, learning effectiveness, and learning opportunities, reinforcing the integrity and impact of the learning process. The inclusion of the Design Cycle and Evaluation Cycle further supports continuous curriculum improvement, aligning pedagogical innovation with measurable educational goals. This alignment not only enhances the efficacy of Outcome-Based Education but also supports scalability and adaptability across diverse educational environments.

4.2. OBE Implementation Challenges

4.2.1. Educator Training

The successful implementation of OBE requires educators to adopt new roles as facilitators of outcome-based learning. Shaheen (2019) and Damit et al. (2021) emphasize the critical need for intensive training to equip educators with the knowledge and skills necessary for implementing OBE principles effectively. In Indonesia, gaps in educators' readiness for practice-based learning, highlighted by Fathurrochman (2017), mirror challenges faced in other developing countries. Addressing these gaps through structured training programs can enhance the global applicability of OBE.

4.2.2. Infrastructure Limitations

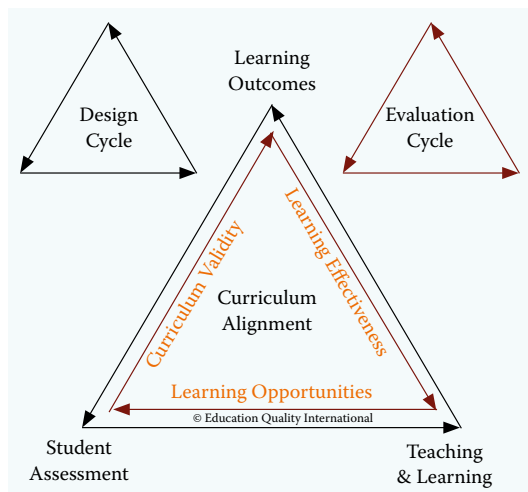
Adequate infrastructure is essential for practice-oriented education under OBE. Rahmawati and Wahyuni (2024) and Hidayat

and Sa'ud (2015) identify a lack of laboratories, practice spaces, and technological tools as barriers to effective OBE implementation in Indonesia. These challenges resonate with those in other resource-constrained settings, where limited infrastructure hinders vocational education. Collaborative investments between governments and industry stakeholders could mitigate these barriers, creating a more supportive environment for OBE adoption.

4.2.3. Complexity of Holistic Evaluation

Evaluating both technical and soft skills in OBE requires sophisticated tools and methodologies to capture the multidimensional nature of learning outcomes. Aziz et al., (2012) and Kristianto et al. (2021) highlight the need for comprehensive evaluation frameworks that integrate cognitive, affective, and psychomotor domains. This complexity poses challenges not only for Indonesia but also for countries implementing OBE, underscoring the importance of developing globally applicable evaluation standards.

Figure 3
Constructive Alignment



Source: Adapted from Anderson, 2002

4.3. Strategies for Advancing OBE Implementation

4.3.1 Strengthening Educator Training

Intensive training programs, as proposed by Ramli et al. (2022) and Fathurrochman (2017), are essential for building educators' capacity to implement OBE effectively. By adopting a structured approach to professional development, education systems worldwide can ensure that teachers are well-equipped to facilitate outcome-based learning.

4.3.2 Educational Infrastructure Development

Investments in laboratories, technology, and other facilities are critical for supporting OBE. The Directorate of Vocational Education (2020) emphasizes that these investments not only enhance learning outcomes but also create environments conducive to practice-based education. Lessons learned from Indonesia's challenges can inform infrastructure development strategies in other countries, particularly those with similar resource limitations.

4.3.3 Partnership with the World of Work

Strong collaborations between vocational institutions and industry stakeholders are essential for aligning curricula with real-world requirements. Siregar (2022) and the Directorate of Vocational Education (2020) advocate for joint initiatives, such as apprenticeship programs and curriculum co-design, to bridge the gap between education and employment. These partnerships offer a replicable model for other countries seeking to improve graduate quality and workforce readiness.

4.3.4 *Broader Implications of OBE Implementation*

The findings of this study have broader implications for countries seeking to adopt OBE as a strategy for improving vocational education. Indonesia's experiences highlight both the transformative potential and the challenges of OBE, offering valuable lessons for other nations. For instance, developing countries can leverage Indonesia's strategies for overcoming barriers, such as infrastructure limitations and educator readiness, to design context-specific solutions. Furthermore, OBE's emphasis on measurable outcomes, holistic evaluation, and curriculum-industry alignment positions it as a globally relevant framework for education reform. Countries implementing OBE should prioritize international collaboration to share best practices, develop standardized evaluation tools, and foster cross-border partnerships between educational institutions and industries. By addressing these challenges and leveraging the advantages of OBE, vocational education systems worldwide can better equip graduates with the skills needed to thrive in an increasingly complex and competitive global workforce.

5. Conclusions and Implications

This research reveals that the implementation of Outcome-Based Education (OBE) in vocational education in Indonesia has great potential to improve the relevance, effectiveness, and work readiness of graduates amid the demands of the Industrial Revolution 4.0 and the era of labor disruption. One significant finding highlights the advantages of OBE in vocational education, as it emphasizes the achievement of clear learning outcomes, enabling a curriculum that aligns closely with job market needs. This approach, incorporating Backward Curriculum Design and Constructive Alignment, ensures optimal

integration among learning objectives, teaching methods, and assessment strategies. Furthermore, the OBE model contributes to the enhancement of graduate competencies by strengthening both technical and soft skills, such as communication, collaboration, and problem-solving. Programs like Teaching Factory and outcome-based modules further support students' preparedness for the workforce. However, the study also identifies critical challenges to OBE implementation in Indonesia, including insufficient educator training, inadequate infrastructure, and the complexity of holistic evaluation systems. These limitations point to the need for sustainable and systemic strategies to ensure effective and lasting application. In addition, the research underscores the relevance of OBE in community empowerment efforts, particularly through training programs grounded in life skills and local potential, which can enhance individual productivity and promote economic independence at the community level.

The findings of this study point to several practical implications for advancing the implementation of Outcome-Based Education (OBE) in vocational contexts. One key implication is the need for educator capacity building, as the results emphasize the importance of intensive training to ensure educators fully grasp both the concept and application of OBE. Educational institutions, together with government support, are encouraged to create practice-oriented training programs to strengthen educators' skills in curriculum design, implementation, and evaluation. Furthermore, investment in educational infrastructure is critical. The absence of essential facilities—such as laboratories, practical training rooms, and digital learning technologies—poses significant obstacles to OBE implementation. Strategic and sustained investment is needed to ensure effective practice-based learning environments. Additionally, curriculum alignment with industry

must be prioritized. OBE depends on active collaboration with the labor sector to maintain curriculum relevance. Initiatives such as internship placements and project-based learning partnerships can help bridge the gap between education and employment needs. Lastly, the study underscores the importance of implementing a holistic evaluation system. Comprehensive assessment tools that address cognitive, affective, and psychomotor domains are essential to reflect real-world competencies and industry expectations. A more refined and multidimensional approach to evaluation is necessary to accurately measure learning outcomes and student readiness.

Theoretical implications of this study are centered on two main contributions. First, the research expands the academic literature on Outcome-Based Education (OBE) by deepening the understanding of its implementation in vocational education. The integration of theory and practice, along with the emphasis on holistic evaluation, represents a valuable addition to current academic discussions on OBE. Additionally, the study identifies a need for the development of more integrated evaluation frameworks within the OBE model. This finding is particularly relevant for scholars aiming to explore or refine assessment practices across different educational sectors.

Regarding the future research agenda, several directions are proposed. One promising area is the exploration of holistic evaluation effectiveness, particularly in assessing tools that encompass cognitive, affective, and psychomotor domains. Further empirical work could clarify the impact and applicability of such tools in diverse OBE settings. Another area for investigation involves the application of OBE across various educational levels. In-depth analysis of its implementation in higher education and professional training could yield insights into its adaptability and scalability. Finally, comparative studies between countries could provide valuable lessons. By examining how OBE has been

successfully implemented in other national contexts, researchers and policymakers in Indonesia may gain a deeper understanding of best practices and potential pitfalls, thereby supporting the optimization of this approach.

Funding

Daniel Jesayanto Jaya as the first author has received funding for his Ph.D from Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) Indonesia or Indonesian Endowment Fund for Education Agency.

Acknowledgments

The researcher expresses gratitude to the Indonesia Endowment Fund for Education / Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) - Ministry of Finance of the Republic of Indonesia for funding this research.

Conflict of interests

The authors declare that they do not have conflict of interest.

Authors' contribution

Research design, DJJ; data analysis, DJJ, PS, NER; methodology, PS; manuscript review, DJJ, PS, W, BSW. All authors have read and approved the final manuscript. Each author agrees to be accountable for all aspects of the work and confirms the integrity and accuracy of the research findings.

Declaration of generative AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this manuscript, the authors used ChatGPT, an AI-powered language model, to assist in brainstorming and refining ideas. The AI tool was

used primarily to enhance clarity, facilitate language structuring, and support the formulation of ideas based on the provided research content. No part of the manuscript was fully generated by AI without human review. The authors have carefully reviewed, revised, and edited all AI-assisted content and take full responsibility for the final version of this manuscript, ensuring its integrity, originality, and compliance with ethical standards.

References

- Aisjah. (2021). *Guide Book – Outcome Based Education*. Surabaya: Institut Teknologi Sepuluh November Press
- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255–260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Anggraini, A., & Sukardi, S. (2015). Pengembangan modul prakarya dan kewirausahaan materi pengolahan berbasis product oriented bagi peserta didik SMK. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 5(3), 287–296. <https://doi.org/10.21831/jpv.v5i3.6484>
- Arnady, M. A., & Prasetyo, I. (2016). Evaluasi program kecakapan hidup di sanggar kegiatan belajar Bantul, Yogyakarta. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 3(1), 60–74.
- Aziz, A. A., Yusof, K. M., & Yatim, J. M. (2012). Evaluation on the effectiveness of learning outcomes from students' perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 56, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.628>
- Damit, M. A. A., Omar, M. K., & Puad, M. H. M. (2021). Issues and Challenges of Outcome based Education (OBE) Implementation among Malaysian Vocational College Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(3), 197–211. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i3/8624>
- Department of National Education. (2002). *Konsep Pendidikan Berorientasi Kecakapan Hidup (Life Skill) Melalui Pendekatan Pendidikan Berbasis Kelas (Broad Base Education -BBE)*. Jakarta: Depdiknas.
- Directorate General of Learning and Student Affairs. (2018). *Outcome-based Education (OBE): Learning-Outcome-Based Education*. Ministry of Research, Technology, and Higher Education. <https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2020/01/OBE-Dikti.pdf>
- Directorate of Vocational Education. (2020). *Rencana dan strategi Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi tahun 2020–2024* [Report]. Jakarta, Indonesia: Ministry of Education and Culture
- Fathurrochman, I. (2017). Pengembangan Kompetensi Pegawai Aparatur Sipil Negara (ASN) Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (STAIN) Curup Melalui Metode Pendidikan Dan Pelatihan. *Manajer Pendidikan: Jurnal Ilmiah Manajemen Pendidikan Program Pascasarjana*, 11(2). <https://doi.org/10.33369/mapen.v11i2.3210>
- Handayani, D., Zaim. (2023). Urgensi Filsafat Bahasa dalam Pengembangan Kurikulum Pembelajaran Bahasa Berbasis Outcome Based Education. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 6(2), 213–219. <https://doi.org/10.23887/jfi.v6i2.56834>
- Hidayat, A. I., & Sa'ud, U. S. (2015). Model pendidikan dan pelatihan berbasis kompetensi bagi widyaiswara muda. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 12(2). Retrieved from <https://media.neliti.com/media/publications/74062-ID-model-pendidikan-dan-pelatihan-berbasis.pdf>
- Kristianto, H., Suryawan, I. N., Suwintana, I. K., & Putra, I. M. A. (2021). Design of student and course learning outcomes measurement. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 10(1), 97–106. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i1.29061>
- Kurniawan, R. (2014). Pengaruh penerapan model pembelajaran teaching factory 6

- langkah (TF-6M) dan prestasi belajar kewirausahaan terhadap minat wirausaha. *Invo-tec*, 10(1). <https://doi.org/10.17509/invotec.v10i1.5092>
- Kusstianti, N., Dwiyantri, S., & Usodoningtyas, S. (2022). Pengembangan Kurikulum Pendidikan Tata Rias Berbasis Outcome Based Education (OBE): Pengembangan Kurikulum Pendidikan Tata Rias Outcome Based Education (OBE). *Journal of Vocational and Technical Education (JVTE)*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.26740/jvte.v4n2.p1-9>
- Mahsar, L. (2022). Pembelajaran Bahasa Inggris Menggunakan Content-Based Instruction (Cbi) Dalam Meningkatkan Kemampuan Berbahasa Di Sekolah Tinggi Pariwisata Mataram. *Media Bina Ilmiah*, 16(12), 7853-7868. <https://doi.org/10.33578/mbi.v16i12.67>
- Nurtanto, M., Ramdani, S. D., & Nurhaji, S. (2017). Pengembangan model teaching factory di Sekolah Kejuruan. In *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan FKIP* (Vol. 1, No. 2).
- Paryanto, P., Soemawidagdo, A. L., & Sunarso, S. (2013). Model model pembelajaran competence based training (CBT) berbasis karakter untuk pembelajaran praktik. *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 43(2). <https://doi.org/10.21831/jk.v43i2.1967>
- Ping, Y. (2020). Humanities education reform exploration and practice under outcomes-based education (OBE). *Образование и наука*, 22(2), 77-96. <https://doi.org/10.17853/19945639-2020-2-78-97>
- Purwaningsih, T. (2020). Penerapan Outcome Based Education & Blended Learning Dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Menghadapi Era Industri 4.0 Pada Mata Kuliah Teknik Sampling. *Refleksi Pembelajaran Inovatif*, 2(1), 233-243. <https://doi.org/10.20885/rpi.vol2.iss1.art3>
- Putri, A. H., Haryono, H., & Florentinus, T. S. (2021). Outcomes based education curriculum development in art carving training. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, 10(2), 64-73. <https://doi.org/10.15294/ijcet.v10i1.43368>
- Rahayu, S., & Anim, A. (2022). Pengembangan Modul Ajar Berbasis Model Rayisah Pada Lembaga Kursus Dan Pelatihan. *EDUTECH*, 21(2), 173-187. <https://doi.org/10.17509/e.v21i2.51213>
- Rahdiyanta, D., Sunarso & Paryanto. (2015). Model Pembelajaran *Competence Based Training* (CBT) Berbasis Karakter pada Pembelajaran Praktik Sebagai Upaya Peningkatan Mutu Pendidikan Vokasi. In *Seminar Nasional Mesin dan Teknologi Kejuruan Universitas Negeri Jakarta 27 Mei 2015*. <https://www.scribd.com/doc/291075451/Prosiding-SNMTK-UNJ-2015-pdf>
- Rahmawati, Z., & Wahyuni, S. (2024). Pengembangan kurikulum pendidikan Islam multikultural berbasis Outcome Based Education (OBE). *TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam*, 7(2), 218-236. <https://doi.org/10.52166/talim.v7i2.6895>
- Rakib, M., & Syam, A. (2016). Pemberdayaan Masyarakat Melalui Program Life Skills Berbasis Potensi Lokal Untuk Meningkatkan Produktivitas Keluarga Di Desa Lero Kecamatan Suppa Kabupaten Pinrang. *Jurnal Ilmiah Ilmu Administrasi Publik*, 6(1), 96-108.
- Ramli, M. I., Thaha, M. A., & Tjaronge, M. W. (2022). Pelatihan metode pengukuran capaian pembelajaran kurikulum prodi teknik sipil berbasis Outcome Based Education (OBE) pada anggota BMPTTSSI. *JURNAL TEPAT: Teknologi Terapan untuk Pengabdian Masyarakat*, 5(1), 118-126. https://doi.org/10.25042/jurnal_tepat.v5i1.226
- Rao, N. J. (2020) 'Outcome-based education: An outline', *Higher Education for the Future*, 7(1), pp. 5-21. <https://doi.org/10.1177/2347631119886418>
- Rusmulyani, R. (2021). Technical Vocational Education and Training (TVET) Innovation Dengan Model Pelatihan Berbasis Kompe-

- tensi Dalam Pengembangan Soft-Skill Sumber Daya Manusia. *Jurnal Inovasi Penelitian*, 1(8), 1495-1506.
- Sadat, F. A., Maryati, D. S., Maesyaroh, A., Nashifah, I., Arifin, I., & Maulani, R. (2022). Penilaian dalam kurikulum 2013 dan kurikulum merdeka. *Jurnal Ilmiah AT SAR Kuningan*, 2(1), 45-51.
- Shaheen, S. (2019). Theoretical perspectives and current challenges of OBE framework. *Int. J. Eng. Edu*, 1, 122-129
- Shantini, Y. (2009). Pembentukan Kelompok Kerja Pemberdayaan Tenaga Kerja Penyandang Cacat. *Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 4(2).
- Siregar, Y. B. (2022). Penerapan Outcome-Based Education dan Permasalahannya.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Yunanto, D. (2016). Implementasi Teaching Factory di SMKN 2 Gedangsari Gunungkidul. *Vidya Karya*, 31(1). <http://dx.doi.org/10.20527/jvk.v31i1.3971>
- Zakiya, H., & Falamy, R. A. (2024). Effectiveness of outcome-based education GLBB practicum guide to improve practical skills of physics education students. *Jurnal Pendidikan Fisika dan Sains (JPFS)*, 7(2), 69-74. <https://doi.org/10.52188/jpfs.v7i2.1006>

Artículo de revisión

Katherine Briggith Castro Villavicencio^{1*}
<https://orcid.org/0000-0001-7098-0401>

Carlos Roberto Cortez Castillo²
<https://orcid.org/0009-0005-9406-2177>

Ibis Johanna Hidalgo Tobar³
<https://orcid.org/0000-0002-2616-8843>

Madelaine Romina Zúñiga Salazar⁴
<https://orcid.org/0009-0003-9909-6320>

¹ Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil, Ecuador.
katherine.castrov@ug.edu.ec

² Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil, Ecuador.
roberto.cortezc@ug.edu.ec

³ Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil, Ecuador.
ibis.hidalgot@ug.edu.ec

⁴ Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil, Ecuador.
medalin.zunigas@ug.edu.ec

*Autor de correspondencia:
Katherine Briggith Castro Villavicencio,
Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Guayaquil, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0001-7098-0401>;
Av. Delta, Guayaquil 090510,
katherine.castrov@ug.edu.ec

Para citar este artículo:
Castro Villavicencio, K. B., Cortez Castillo, C. R., Hidalgo Tobar, I. J. y Zúñiga Salazar, M. R. (2025). Transformar la educación: una revisión del impacto del método respuesta física total en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Papeles*, 17(33), e2065.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2065>

Transformar la educación: una revisión del impacto del método respuesta física total en el aprendizaje del inglés como segunda lengua

Transforming Education: A Review of the Impact of the TPR Method on Learning English as a Second Language

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2065>

Recibido: 22 de noviembre de 2024

Aprobado: 12 de marzo de 2025

Publicado: 8 de mayo de 2025



Resumen

Palabras clave:

Respuesta física total;
aprendizaje; ambiente dinámico;
impacto positivo; ESL

Introducción: ¿Cuál es el impacto del método de respuesta física total (TPR, por sus siglas en inglés) en la adquisición de habilidades lingüísticas en estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés)? Se ha comprobado que el uso del TPR mediante comandos físicos vinculados a conceptos lingüísticos facilita la retención, comprensión y motivación de los estudiantes a la hora de aprender un nuevo idioma, contribuyendo a una experiencia más natural y menos estresante. **Metodología:** 80 estudios previos fueron encontrados y 55 revisados de manera cualitativa, localizados en *Elsevier*, *Google Scholar*, *Scielo*, *ScienceDirect* y *ResearchGate*. Esta revisión constó en la recopilación y el análisis de datos sobre la aplicación del método, destacando como resultados la efectividad y los posibles desafíos que se pueden presentar. Los estudios fueron clasificados según las categorías de “El inglés en edad temprana”, “Adquisición del idioma mediante el método TPR”, “El inglés en adolescentes”, “Desarrollo de las macros *skills*” y “TPR como estrategia metodológica”. **Resultados:** Los resultados de la revisión bibliográfica mostraron que el método TPR es eficaz en etapas iniciales del aprendizaje del inglés, ya que permite la asociación directa entre palabras y acciones, lo cual incrementa la retención y disminuye la ansiedad, pero también presenta ciertas limitaciones para estudiantes de niveles avanzados. **Discusión:** El método TPR tiene un impacto positivo en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, ya que facilita la adquisición de vocabulario y promueve un ambiente dinámico y motivador. Pese a esto, se sugiere una implementación equilibrada de TPR junto con otros métodos que complementen el aprendizaje en niveles distintos o avanzados.

Abstract

Key words:

Total Physical Response;
learning; Dynamic environment;
positive impact; ESL

Introduction: What is the impact of the Total Physical Response (TPR) method on the acquisition of language skills in ESL students? The use of TPR using physical commands linked to linguistic concepts has been found to facilitate students' retention, comprehension, and motivation when learning a new language, contributing to a more natural and less stressful experience. **Methodology:** A total of 80 previous studies were found, and 55 were reviewed qualitatively, located in Elsevier, Google Scholar, Scielo, ScienceDirect and ResearchGate, such review consisted in the collection and analysis of data about the application of the method, highlighting as results the effectiveness and possible challenges that may arise. The studies were classified according to the categories of “English at an early age”, “Language acquisition using the TPR method”,

“English in adolescents”, “Development of macro skills”, and “TPR as a methodological strategy”. **Results:** The results of the literature review showed that the TPR method is effective in the early stages of learning English because it allows direct association between words and actions, which increases retention and decreases anxiety, but it also has certain limitations for students at advanced levels. **Discussion:** The TPR method has a positive impact on the learning of English as a second language, since it facilitates vocabulary acquisition and promotes a dynamic and motivating environment, even so, a balanced implementation of TPR together with other methods that complement learning at different or advanced levels is suggested.

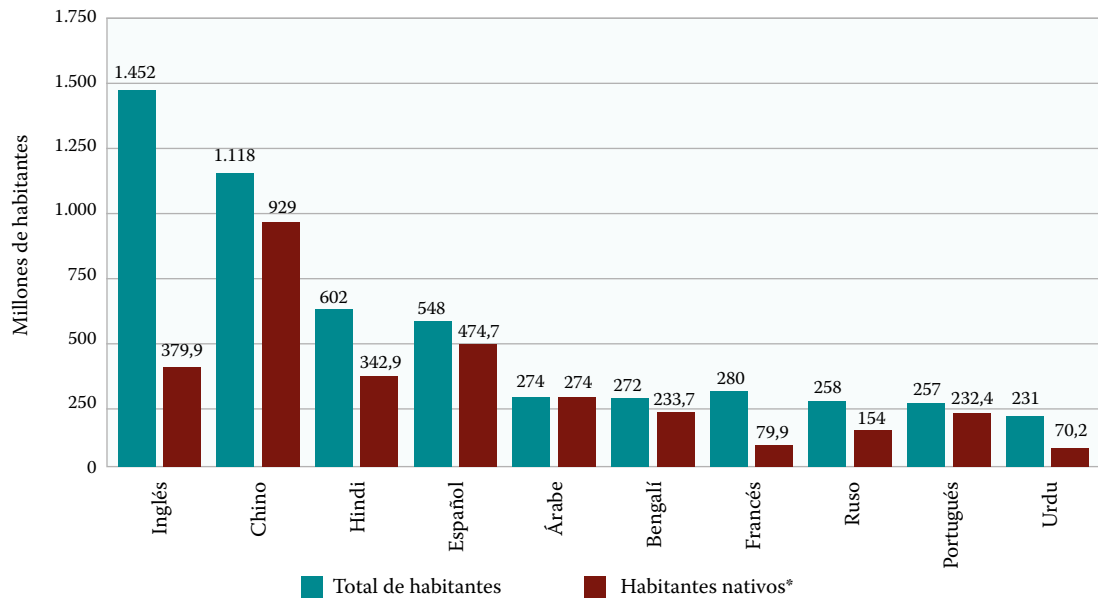
1. Introducción

Aprender inglés desde una edad temprana es un desafío, pero a pesar de ello representa una gran oportunidad y tiene múltiples beneficios, tales como mejorar en aspectos académicos y facilitar la comunicación con personas de diferentes culturas. Alcedo y Chacón (2011) destacan que, cuanto más joven es una persona, mayores son las probabilidades de aprender un nuevo idioma, subrayando la importancia de empezar este aprendizaje lo antes posible, ya que el cerebro en la infancia es más receptivo a la adquisición de lenguas extranjeras. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2014), la intensificación de los intercambios internacionales hace que el conocimiento de varios idiomas sea aún más necesario, por lo que aprender un idioma puede abrir numerosas puertas, tales como permitir el acceso a una cantidad de información y recursos que facilitan la interacción con diferentes personas de destinos internacionales, puesto que manejar un segundo idioma es vital para las oportunidades que puedan presentarse en la vida laboral y académica (“El aprendizaje del inglés en la adolescencia”, 2022).

Es necesario recalcar que el inglés es un fomentador del desarrollo cognitivo, ya que mejora las habilidades de memoria, de

concentración y la resolución de problemas. Por otro lado, debemos considerar la expansión del inglés a nivel mundial. El idioma más hablado a nivel mundial es el inglés, ya que cuenta con más de 1400 millones de hablantes (“Los idiomas más hablados en el mundo en 2024”, 2024). De ellos, aproximadamente 380 son nativos, mientras el resto ha aprendido esta lengua como segundo idioma, tal como se muestra en la figura 1.

Dado lo anterior, se concluye que el inglés, además de ser una habilidad práctica, es la puerta hacia el crecimiento integral de las personas, siendo un canal que nos brinda una conexión con el mundo exterior. De manera que los estudiantes sean capaces de comunicarse mediante un esfuerzo por crear un contacto intercultural que enriquezca el conocimiento mutuo (Toledo Sandoval y Gonzáles Hermosilla, 2016). Pero, a pesar de los diversos beneficios que nos brinda aprender un nuevo idioma, en este caso el inglés, debemos considerar ciertos inconvenientes que podrían presentarse. Uno de los principales obstáculos que pueden tener los alumnos en etapas iniciales es que, al no conocer las estructuras del nuevo idioma, se puede generar una confusión con la lengua materna en la que se comunican. Dado que la lengua materna es la primera que una persona adquiere en su entorno familiar (Abella Rodríguez, 2014), su influencia

Figura 1. Los idiomas más hablados en el mundo en 2024

Fuente: “Los idiomas más hablados en el mundo en 2024” (2024).

puede complicar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta dificultad puede presentarse al leer, escribir y reconocer nuevos sonidos, haciendo que el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma sea abrumador.

Sin embargo, muchos métodos se han creado a lo largo de la historia de la enseñanza para que los estudiantes tengan un aprendizaje más dinámico, atractivo y menos abrumador o complicado. Uno de esos métodos que ha dado muestras positivas de ser una gran herramienta para enseñar el inglés desde una edad temprana es el *total physical response* (TPR). Su creador, James J. Asher, lo desarrolló para ayudar a las personas que quisieran aprender un nuevo idioma de una manera más efectiva, relacionando el conocimiento con acciones físicas y tomando como inspiración a los más pequeños, ya que los niños aprenden mediante simples comandos de movimientos de sus padres antes de producir sus primeras palabras (Asher, 1998). Así también dicho método permite que haya una

mejor comprensión y se reduzca la ansiedad de los alumnos, haciéndolos sentir más seguros de sí mismos (Del Pozo Hernanz, 2021).

El método TPR, además de reducir la ansiedad en los estudiantes, ayuda a fomentar la participación más activa, así como la retención de conocimiento mediante la conexión entre el lenguaje y el movimiento. Se ha visto que es más eficiente para estudiantes principiantes, ya que su objetivo principal es que los niveles iniciales sean los que puedan desarrollar competencia oral en una segunda lengua (Vargas Gaitán y Roa Rojas, 2008). Pero, aunque sea más eficaz con los niveles iniciales, no significa que no se pueda implementar con estudiantes de niveles más avanzados; como señalan Apolo Pacaya et al. (2019), puede ser utilizado a niveles más altos, en los cuales la formación se convierte en algo más difícil para el docente. Una de las pesadillas de los guías o docentes es no tener el control de las clases, ya que los adolescentes o personas mayores que suelen tener

un nivel más alto del idioma muy a menudo no suelen prestar la debida atención a la clase impartida por el guía, lo que hace que la enseñanza sea una tarea algo frustrante (Harmer, 2008).

Asher (1998), creador del método TPR, comenta que la manera en que un estudiante aprende una lengua extranjera es mediante la realización de acciones físicas basadas en las órdenes que da su instructor. Esto afirma que los estudiantes aprenden de una manera más eficiente cuando asocian las frases o palabras con acciones específicas indicadas por su maestro o guía, lo que les permite reforzar la comprensión del idioma y desarrollar la confianza necesaria para dar sus propios comandos, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico y motivador.

Por tanto, es imperativo profundizar en cómo el TPR ayuda en el aprendizaje del idioma inglés tanto en niveles principiantes como avanzados; además, según Putri (2016), el TPR es un método interesante para la enseñanza, porque permite un aprendizaje mediante la asociación entre conceptos y movimientos. Por ello, se lleva a cabo una síntesis bibliográfica de estudios científicos publicados en años anteriores que comprueban la eficacia del método TPR a la hora de enseñar el idioma inglés como segunda lengua.

2. Metodología

Este estudio tiene como objetivo primordial analizar y estudiar el impacto significativo que ha tenido el método TPR en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes iniciales y de niveles más avanzados.

La metodología sigue una estructura sistemática para garantizar su reproducción. Esta búsqueda sistemática constó de la localización de investigaciones previas en las diferentes bases de datos, tales como *Scopus*, *Google*

Scholar, *Scielo*, *ScienceDirect* y *ResearchGate*, a partir de las palabras clave “respuesta física total (TPR)”, “motivación”, “aprendizaje”, “ambiente dinámico”, “comandos físicos”, “impacto positivo”, “ESL”, combinados con booleanos y limitando los resultados a publicaciones de artículos de los últimos diez años, siendo estudios originales, experimentales y observacionales. Se identificaron 80 artículos basados en los criterios de inclusión como estudios a los que solo se pudiera acceder enteramente a la fuente, idiomas inglés y español, así como que tuvieran instrumentos de medida validados. Por otro lado, como criterios de exclusión, se evitaron aquellos estudios que solo mostraban los resúmenes y no permitían el acceso completo. Posteriormente, 55 estudios fueron evaluados, consistiendo en analizar de forma rigurosa la relevancia que aportaba el contenido, así como la claridad y objetividad de este en cuanto a la investigación científica y metodológica llevada a cabo en el análisis de los resultados obtenidos, quedando organizado en cinco categorías para que la revisión se pudiera llevar a cabo de una mejor manera. En la primera categoría, se situaron aquellos estudios que presentaran una introducción del inglés en la edad temprana de un estudiante mediante el uso del TPR; en la segunda, todos aquellos que hablasen sobre la adquisición del inglés aplicando TPR; en la tercera, se adjuntaron los que se referían a cómo aprendían inglés los adolescentes con el TPR; en la cuarta, se incluyeron aquellos que dieran cuenta del impacto del TPR en el desarrollo de las macrohabilidades; y en la quinta y última categoría, se realizó un análisis en aquellos artículos que explicaran y hablaran del método TPR como estrategia metodológica en el momento de enseñar el idioma inglés. Los datos de los estudios fueron analizados cualitativamente y sus limitaciones abarcan la exclusión de investigaciones en otros idiomas, acceso restringido a ciertas fuentes y probables sesgos de publicación.

3. Resultados y Discusión

3.1 El uso del TPR en la enseñanza del inglés en la edad temprana

La enseñanza de un idioma emociona a muchos, sobre todo a los más pequeños, que son quienes más disfrutan de explorar cosas nuevas. Así pues, al estar la memoria y la emoción tan conectadas, permite que durante la infancia se aprenda más, porque las experiencias emocionales ayudan a facilitar el almacenamiento de los recuerdos, lo que conlleva que aprender un nuevo idioma sea una experiencia efectiva para su desarrollo cognitivo (“¿Por qué aprendemos mejor en la infancia?”, 2024). En esta misma línea, se señala que a los niños les es más fácil adquirir un nuevo idioma debido a su capacidad de adaptación y curiosidad natural (“La adquisición de un segundo idioma”, s. f.). Es un hecho ya comprobado que los más pequeños siempre se asombran y motivan a aprender cosas nuevas, pero puede volverse algo tedioso tener que aprender un sinfín de reglas gramaticales, vocabulario, verbos, tiempos verbales y demás. Cuando un estudiante comienza a aprender inglés, se evita priorizar algunos aspectos, como la gramática, lo cual ayuda a disminuir los niveles de ansiedad, frustración o desmotivación en cada uno de ellos (Moreno Agurto, 2020).

Es un hecho ya comprobado que los más pequeños siempre se asombran y motivan a aprender cosas nuevas, pero puede volverse algo tedioso tener que aprender un sinfín de reglas gramaticales, vocabulario, verbos, tiempos verbales y demás.

Gracias a las aportaciones de múltiples investigadores, actualmente existe la información necesaria para afirmar que el aprendizaje en una edad temprana es algo que se da de forma natural, sin necesidad de forzarlo, pero ¿cómo es posible? Es posible, ya que “la ventaja principal de aprender una segunda lengua es que en edades tempranas los niños sienten menos vergüenza a la hora de hablar un idioma que están aprendiendo” (“¿Cómo aprenden los niños un segundo idioma y cuál es la mejor edad para aprenderlo?”, 2022). Esto sugiere que los niños no necesariamente se preocupan por el proceso de cómo hacer las cosas; en este caso, ellos adquieren el lenguaje de forma espontánea, sin tener miedo a ser juzgados. Como mencionan Estremera y Calderón (2020), los niños adquieren un segundo idioma de manera más fluida y natural, lo que facilita su comprensión, destreza y mejora sus habilidades en el idioma.

Es aquí donde el método TPR entra en acción. Como lo afirman Aponte Rincón et al. (2016):

Este método es de gran beneficio ya que logra que los estudiantes durante el periodo de la interiorización y descifrado de mensajes sean capaces de reproducir el lenguaje aprendido de una forma espontánea, mientras ellos responden físicamente y cognitivamente a órdenes verbales y visuales para enriquecer de una forma significativa la lengua a aprender. (p. 86)

El TPR es un método que se centra principalmente en enseñar mediante actividades lúdicas, que incluyen acciones físicas y gestos, dejando de lado las reglas gramaticales que pueden llegar a ser complicadas para muchos. De acuerdo con Agreda Huamán y Lavado Fernández (2020), el TPR se basa en el uso del movimiento, el cual se manifiesta a través del cuerpo, los gestos y la expresión oral, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje se da mediante la interacción física. Asimismo, se destaca que el método TPR permite a los

niños aprender de manera inclusiva, dado que se enfoca en las diferentes habilidades y formas de aprender de cada estudiante (“Enfoque de respuesta física total (TPR) en la enseñanza de inglés para niños: métodos efectivos”, 2023). Así pues, dicho método es una excelente opción para enseñar una lengua extranjera debido a que tiene presente que la mejor manera de aprender es mediante clases interactivas en lugar de simple reglas gramaticales. Como Kuo et al. (2024) enfatiza, “es especialmente efectivo para enseñar inglés como lengua extranjera” (p. 64). Por tanto, para implementar este método, es conveniente crear un ambiente seguro donde los estudiantes se sientan cómodos y motivados para aprender y principalmente interactuar con el idioma, siempre y cuando se considere que como docente debe enseñarse de forma calmada y no apresurados, para de esa forma evaluar constantemente el progreso de los estudiantes. Tal como menciona Er (2013), “el profesor es el modelo y el director” (p. 1767), lo que implica que el docente no solo guía el aprendizaje, sino que también sirve como ejemplo en el uso del idioma.

Shi (2018) afirma:

El uso del método de enseñanza TPR para enseñar a los estudiantes, el ambiente de aprendizaje y la participación en las actividades en el aula son mejores que el método tradicional. El método de enseñanza TPR también está en línea con las características de los estudiantes de primaria, de modo que aprenden inglés a través de los movimientos corporales sin ejercer demasiada presión explícita. (p. 7)

El TPR es un muy buen método para enseñar un idioma nuevo, dado que, al ser dinámico, los estudiantes se sienten seguros de participar en las clases, se divierten al aprender y principalmente no tienen miedo a equivocarse. Como sostiene Duan (2021), “el proceso de aprendizaje de los niños debe ser

uno en el que puedan participar activamente” (p. 4), lo cual resalta la importancia de un enfoque en el que los niños son protagonistas activos en su aprendizaje, un principio alineado con la metodología TPR.

3.2 Adquisición del idioma inglés mediante el método TPR

Hay dos caminos distintos en el proceso de apropiación de una lengua extranjera: la adquisición, que es un proceso automático desarrollado en el nivel del subconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente (Contreras Salas, 2012). Debe considerarse que la adquisición y el aprendizaje de un idioma son diferentes, ya que, según Krashen y Terrell (1999), la adquisición es algo que se da de forma natural, algo subconsciente y es usada en la comunicación real, mientras el aprendizaje es lo opuesto, permitiéndole al estudiando ser consciente de las reglas gramaticales que un idioma conlleva.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma distinto del materno puede ser difícil (Gooding de Palacios, 2020). Considerando esto, el método TPR se apoya en principios clave que destacan la interacción dinámica y natural que existe entre los estudiantes y el idioma, ya que prioriza el uso de comandos físicos y la comprensión auditiva para desarrollar las habilidades lingüísticas, permitiendo a los alumnos integrar el vocabulario y las estructuras gramaticales de forma natural; tal como lo establece Castillo Bustos (2017), el ser humano es capaz de aprender de manera natural en la continua interacción que tiene con la realidad.

El método TPR principalmente fomenta la relación entre el lenguaje y los movimientos físicos, reforzando la memorización, retención y adquisición de los estudiantes en el momento de aprender alguna palabra o frase nueva, ya que ellos no solo escuchan y siguen las instrucciones dadas, sino que responden

de forma física, permitiendo un aprendizaje más efectivo y duradero (Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], 2020).

Hay que considerar que el TPR en ambientes de niveles principiantes se adapta de manera distinta de cómo se adaptaría en niveles avanzados, ya que, mientras en los niveles básicos se darían instrucciones como *sit down, clap, touch the table, open the notebook*, que claramente ayudan a los estudiantes a relacionar aquellas frases con acciones específicas, en niveles más avanzados deberán integrarse frases un poco más complejas. Al respecto, Bustillos Suárez (2021) menciona que el TPR se enfoca principalmente en la respuesta a comandos, de esta manera se prepara al alumno para situaciones o contextos más avanzados.

Por tanto, el método TPR tiene una gran influencia cuando se trata de la adquisición de un idioma, ya que los docentes que involucran a sus alumnos en el TPR obtienen evidencias claras en el desarrollo de la comprensión, porque demuestran tener una mayor facilidad para entender el lenguaje hablado, aunque no sepan del todo los términos que se hayan usado. Esto es gracias a las actividades realizadas, debido a que los movimientos y

gestos les brinda esa pista que necesitan para reforzar el contenido lingüístico. Además, debe tenerse presente que las actividades sean significativas y progresivas, lo cual hace que el alumno encuentre sentido y aplicación a lo que aprende (Rueda Cataño y Wilburn Dieste, 2014). Todo ello permite que los estudiantes se sientan motivados, haciendo que se note una mejoría en la dedicación y participación del alumnado, puesto que transforma el aprendizaje en algo más significativo y llamativo. Como señala Anner (2017), “desde el punto de vista de los niños, las actividades de respuesta física son muy divertidas y ellos están descifrando el misterio del lenguaje por sí mismos, lo que les da un sentido de valor y capacidad” (p. 82). Esta motivación facilita que, con el tiempo, los estudiantes adquieran y sean capaces de producir expresiones de forma espontánea, demostrando que el TPR sí ayuda a establecer bases fuertes del idioma. De este modo, los alumnos pueden expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos, utilizando el lenguaje como una herramienta para integrarse en la sociedad (Torres Cajas y Yépez Oviedo, 2018), lo que contribuye a que desarrollen, independiente de su nivel, competencias comunicativas eficaces.

3.3 El inglés en adolescentes mediante el uso del TPR

Aprender inglés en la etapa adolescente suele ser a menudo una etapa algo conflictiva debido a los distintos cambios psicológicos, físicos y emocionales que presentan los adolescentes. La adolescencia es una de las etapas que más atención debe recibir, porque es aquí donde los cambios de los estudiantes influyen en sus comportamientos; por tanto, es esencial implementar nuevas dinámicas de convivencia con ellos (“¿Cómo aprenden los adolescentes?”, s. f.). A causa de ello, este método puede ser de gran ayuda para enseñar un idioma a los adolescentes. Por consiguiente, cuando las actividades se dan



mediante juegos, les brinda a los estudiantes una manera más entretenida de aprender a través de acciones físicas (Er, 2013).

Además de saberse que este método es más recomendado para niños pequeños, también tiene un impacto positivo en la enseñanza de un idioma extranjero en los adolescentes, debido a que mediante el TPR las clases están llenas de energías y permite que los estudiantes sean libres de moverse y realizar ciertas actividades físicas mientras aprenden de manera interactiva la gramática y el vocabulario del idioma inglés. De acuerdo con Putri (2016), “es bueno para enseñar habilidades de escucha y habla y mejorar el vocabulario de los estudiantes” (p. 20). Este método es esencial porque implica la participación y motiva a los estudiantes a salir de su zona de confort, pasando de solo escribir y memorizar de forma monótona a aprender de una manera dinámica. Un ejemplo de su implementación podría ser enseñar vocabulario de “viajeros”. Para ello, puede crearse una presentación de algún viaje en el tiempo, en algún lugar de la historia pasada, donde los estudiantes puedan actuar las acciones que el docente les indique mientras las complementan con frases en pasado. Los estudiantes estarán motivados a seguir aprendiendo más vocabulario mientras participan activamente, porque el TPR es una técnica básica que permite su fácil comprensión de uso (Muhren, 2011). Puesto que combina la comprensión del lenguaje con las actividades físicas, da como resultado un aprendizaje motivador y un aula con un buen ambiente de clase que permite que el estudiante se relaje y se anime a participar en las actividades. Esto demuestra que el uso de este método en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés puede crear un ambiente positivo en el cual se permite dejar de lado el aspecto tradicional de las clases y enfocarse en que el aprendizaje sea innovador, creativo y dinámico mediante el uso de actividades físicas, promoviendo la participación de los estudiantes en el aula de clase.

3.3.1 Desafíos del método TPR

Aunque el método TPR es una muy buena opción para enseñar un idioma o cualquier otro tema de manera lúdica, los adolescentes suelen tener ciertas limitaciones, ya que pueden existir ciertos estudiantes que tengan miedo o nerviosismo al participar, principalmente para estudiantes tímidos (Putri, 2016). También existe la posibilidad de que, como cualquier persona que participa por primera vez, sienta vergüenza al estar frente a una multitud, además de sumarle el nerviosismo por si comete algún error. Todo ello puede generar que el estudiante cree una barrera emocional que le dificulte aprender de una manera significativa y profunda.

Por otro lado, también debe considerarse que se centra en la acción y respuesta inmediata, lo cual puede llegar a limitar las capacidades de los alumnos, hasta el punto de que sientan frustración cuando no puedan realizar alguna actividad en concreto. Por ello, los docentes deben ser capaces de ver que no todos sus estudiantes son iguales, existen diferencias, cada estudiante es único y, asimismo, cada estudiante aprende de forma diferente. Entonces, algo fundamental sería que los docentes combinen el método TPR con diferentes estrategias pedagógicas que den buenos resultados y permitan que todos sus estudiantes aprendan al mismo tiempo, ya que, en muchas ocasiones, existen docentes que no tienen idea de cómo aplicarlo o usarlo para que sus clases sean más dinámicas. Tal como lo establecen Astutik et al. (2019), “estos problemas son causados por los docentes que no saben o, incluso, no entienden cómo aplicar el método TPR” (p. 101).

Así, Alcocer Cuzco (2023) argumenta que “el TPR es una estrategia innovadora que ayuda a los estudiantes a adquirir y potenciar destrezas del inglés mediante el movimiento y la acción” (p. 17), permitiendo que los docentes puedan crear un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo para sus estudiantes, siempre

y cuando tengan presente cómo usar esta estrategia de manera eficaz. De este modo, los estudiantes pueden llegar a desarrollar memoria a largo plazo al participar en actividades significativas que les generen un impacto positivo, facilitando que recuerden lo que aprendieron en clase. Como señala Canga Alonso (2012), la metodología TPR permite que los estudiantes interioricen el idioma a través de acciones físicas, y así facilitar un aprendizaje más natural y efectivo. Sobre todo, en adolescentes resulta más útil, ya que son ellos quienes mejor aprenden a través de experiencias que son prácticas y repetitivas. Esto podría ser aún más efectivo si se pone en práctica en situaciones de la vida real, ya sea en conversaciones, dramatizaciones o tareas que reflejen situaciones cotidianas, las cuales los estudiantes experimentan, haciendo que un nuevo vocabulario aprendido en clase pueda aplicarse en sus vidas diarias.

3.4 Desarrollo de las macrohabilidades mediante el uso del TPR

Las macrohabilidades, o *macro skills*, o también conocidas como habilidades lingüísticas, son competencias esenciales en el proceso de aprendizaje, habilidades que deben desarrollarse para que comunicarse en un nuevo idioma como el inglés sea eficaz. Según Rhei (s. f.), “las macrohabilidades en la comunicación son las habilidades más importantes en la enseñanza de un idioma en particular” (p. 2).

Aprender de manera dinámica a leer, escribir, escuchar y hablar en inglés crea una base para hacer del proceso educativo una actividad recreativa y motivadora para los estudiantes. El proceso de aprendizaje del inglés es complejo y puede presentar múltiples altibajos. Durante este, es fundamental desarrollar ciertas habilidades que están divididas en receptivas, las cuales son escuchar y leer (*listening and reading*), enfocadas en la

acción de adquirir o recibir el idioma y entenderlo sin necesidad de producirlo, siendo lo contrario de las habilidades productivas, que son hablar y escribir (*speaking and writing*), las cuales consisten en producir y comunicarse en el idioma de forma efectiva. Así, Moscoso Gonzáles (2015) constata:

Una de las razones del fracaso en el aprendizaje del idioma inglés es la utilización de textos con gran orientación gramatical teniendo en cuenta que esto es poco perdurable y no tiene mayor aplicación en el desarrollo de las destrezas de *listening* y *speaking*, razón por la cual existe fracaso en los estudiantes y desgano en el momento de aprender este idioma. (p. 6)

Para las personas que no son nativos en un idioma, en este caso, que no son nativas del inglés, estas destrezas pueden representar un reto. Sin embargo, actualmente existen diversos métodos y estrategias para ayudar a que los estudiantes no sientan el peso de adquirir estas habilidades y puedan desarrollarlas, tal es el caso del método TPR, el cual relaciona las actividades físicas con la adquisición de un idioma y puede ser utilizado en las cuatro macrodestrezas del inglés: *listening, reading, writing and speaking*.

3.4.1 Uso del TPR en el desarrollo de la habilidad auditiva (*listening*)

En el *listening*, el método TPR facilita una conexión entre las acciones que el alumno escucha y las acciones que realiza, lo cual favorece que los estudiantes puedan relacionarse dinámicamente con el idioma. Cerón Cárdenas y Salazar Pérez (2024) señalan:

El método de la respuesta física (TPR) es una estrategia que permite la mejora de la atención en inglés especialmente en la habilidad de *listening*, ya que los estudiantes responden físicamente ante las órdenes dadas, adquiriendo un aprendizaje significativo, sin ser forzados

sino mediante la lúdica, lo cual permite cambiar de una clase tradicional a una dinámica en donde se ejercita el lado derecho del cerebro, más relacionado con la percepción espacial, la creatividad y la actividad física. (p. 7)

Esto hace énfasis en que este método no solo ayuda en el proceso de aprendizaje de los alumnos de manera lúdica, sino que también beneficia el desarrollo de sus funciones cognitivas, ya que el método está relacionado con la ejercitación del hemisferio derecho del cerebro.

3.4.2 *Uso del TPR en el desarrollo de la habilidad de lectura (reading)*

La lectura tiene un rol necesario en el proceso de aprendizaje del inglés, mediante esta se puede adquirir un amplio y vasto vocabulario, el cual está interrelacionado con otra de las destrezas del lenguaje, como el habla (*speaking*). Tal como lo indica Cabrera Sequera (2020), “para conseguir la comprensión exitosa de un texto y una representación mental coherente de este por parte del leyente, es preciso completar los conocimientos previos del lector con la información nueva del texto” (p. 115). Cuando una persona tiene un repertorio léxico más amplio, su capacidad para comunicarse mejora significativamente. De manera que el método TPR puede ser utilizado en las diferentes macrodestrezas del lenguaje, o *active skills* (“Productive Skills”, 2023); por tanto, la lectura (*reading*), al combinarse con la acción física, refuerza la comprensión y la retención de vocabulario nuevo, lo que permite al alumno interactuar de manera efectiva en el ámbito social. Sin embargo, los estudios han demostrado que hay la posibilidad de usarlo también en las otras dos habilidades: leer y escribir (*reading y writing*). Un indicativo es el estudio de Ruiz Peñaherrera et al. (2023), el cual evalúa la influencia del TPR como estrategia para la memorización de poemas en niños de primero de básica. En este, se evidencia que poner en

La implementación del TPR en las clases permite que estén llenos de energías positivas, lo que hace que los estudiantes sean libres de moverse y realizar ciertas actividades físicas mientras aprenden de manera interactiva la gramática y el vocabulario del idioma inglés.

práctica el método TPR ayudó a mejorar la memorización y promovió la exploración compartida en la lectura de poemas.

A pesar de que se sabe que este método es más recomendado para niños pequeños, diversos investigadores mencionan que también tiene un impacto positivo en la enseñanza de un idioma a adolescentes. Tal es la investigación de Diana et al. (2022), en la cual se implementó el TPR en la enseñanza del inglés a estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, indicando que este método no solo facilita el aprendizaje del idioma, sino que también mejora la sensibilización social de los estudiantes. Esto evidencia que el uso de este método puede ser aplicado en estudiantes que están en el proceso de niñez-adolescencia, ya que deja una huella positiva en el desarrollo del aprendizaje de idiomas.

La implementación del TPR en las clases permite que estén llenos de energías positivas, lo que hace que los estudiantes sean libres de moverse y realizar ciertas actividades físicas mientras aprenden de manera interactiva la gramática y el vocabulario del idioma inglés. Este método es esencial porque implica la participación y motiva a los estudiantes a salir de su zona de confort, pasando de solo escribir y memorizar de forma monótona a aprender de una manera dinámica.

3.4.3 *Uso del TPR en el desarrollo de la habilidad de escritura (writing)*

La escritura, o *writing*, es una parte fundamental en el aprendizaje de un segundo idioma, ya que representa otra oportunidad o forma de comunicarse, además de la comunicación oral. Alcívar Loor y Macías Sera (2023) señalan que el objetivo principal del método TPR está dirigido a que los alumnos puedan comprender el significado, el uso de las palabras y las estructuras mediante la asociación de acciones físicas con el lenguaje. Esto permite que los estudiantes puedan comunicarse también mediante el lenguaje escrito, ya que, al conocer las estructuras gramaticales del idioma de forma lúdica, pueden empezar a expresar sus ideas de manera dinámica. La escritura aprueba transmitir información a través de mensajes que destacan las murallas del tiempo, obteniendo de esta manera un reflejo permanente y espacial (Cabrera Sequera, 2020). Por otro lado, según Febriyani et al. (2024), es un buen método para ayudar en el mejoramiento de la comprensión, la adquisición y el uso del idioma en contextos significativos para el estudiante.

3.4.4 *Uso del TPR en el desarrollo de la habilidad del habla (speaking)*

El habla es la forma de comunicación más antigua, por ello, el desarrollo adecuado de esta habilidad del lenguaje permite comunicarse y expresarse de manera precisa en un idioma nuevo, ayudando a evitar malinterpretaciones, además de tener diversos beneficios tanto en el ámbito académico como personal. “El TPR promueve la correcta pronunciación de palabras o frases en el idioma inglés” (Cerón Cárdenas y Salazar Pérez, 2024, p. 99). Esto nos indica que en el entorno académico el uso del método TPR en el salón de clases permite a los estudiantes incrementar su pronunciación y fluidez en el inglés, ya que, cuando los estudiantes tienen una correcta pronunciación de las palabras en el idioma

que están aprendiendo, su confianza y motivación aumenta, además de que les permite tener una comunicación clara. “La clave es motivar y cambiar sus actitudes negativas hacia el inglés, brindando a los estudiantes la oportunidad de hablar sobre temas interesantes” (Hossain, 2015, p. 83).

Por otro lado, el Centro Virtual Cervantes (s. f.) indica que el objetivo principal del método TPR es el desarrollo en la competencia oral en una segunda lengua en niveles iniciales, minimizando de tal manera el estrés del aprendizaje mediante juegos presentes en las acciones físicas, de modo que pueda ser utilizado en las diferentes macrodestrezas del lenguaje, o *active skills* (“Productive Skills”, s. f.). Este método está enfocado principalmente en las habilidades de *speaking* y *listening*; sin embargo, los estudios han demostrado que existe la posibilidad de usarlo también en las otras dos habilidades, *reading* y *writing*. Bernal Numpaque y García Rojas (2010) demostraron que, al implementar el *storytelling*, independiente de si son niños, adolescentes o adultos, se presentó un notable desarrollo de la fluidez y confianza al hablar.



3.5 TPR como estrategia metodológica

Las estrategias metodológicas son aquellos conjuntos de actividades planificadas con anterioridad a través de diversas técnicas, métodos y estrategias pedagógicas que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje (Riquelme, 2018). En consecuencia, las estrategias metodológicas son herramientas que son imperativas para un docente, ya que mediante ellas se puede configurar un camino exitoso hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes. Por ello, al usar el método TPR como una estrategia metodológica, se está logrando crear un impacto positivo a la hora de enseñar un idioma nuevo, como es la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.

El método TPR puede usarse como estrategia metodológica, debido a que puede incorporar el movimiento con el lenguaje, aumentando la comprensión y la memoria de los estudiantes del nuevo vocabulario (Ricardo, 2021).

Una de las estrategias más notables es la aplicación de comandos físicos y movimientos corporales, ya que este enfoque ayuda a que exista una relación directa entre las palabras en inglés y sus significados, haciendo que no sea necesaria la traducción. Esto le permitirá al alumno fomentar su vocabulario a largo plazo, logrando que pueda recordar lo aprendido, incluso, después de varios días o semanas. Según Alvarado (2019), después de un largo periodo utilizando el TPR, se podrá visualizar en los estudiantes una mejor capacidad de entender diversas instrucciones de manera seguida. Además, al implementar el TPR en el aula, los profesores pueden crear un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulante que motive a los estudiantes a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje ("Total Physical Response: La revolución en la enseñanza de idiomas", s. f.).

La aplicación de las estrategias mencionadas genera un ambiente enriquecedor y motivador

para los estudiantes. Gracias a tales estrategias, se logra incrementar su interés por aprender y, sobre todo, la confianza en sí mismos a la hora de participar en clases y comunicarse en inglés. Además de que se atiende a la diversidad del aula, ya que todos los alumnos aprenden de forma significativa al utilizar los movimientos físicos tanto para aprender un idioma como cualquiera otra materia ("Total Physical Response (TPR)", s. f.).

4. Conclusiones

Los estudios revisados confirman que el método TPR no solo ayuda en el aprendizaje del idioma, sino que también impulsa la confianza, las habilidades sociales y actitudes positivas hacia el inglés. Estos aspectos son esenciales para obtener un aprendizaje productivo y duradero, permitiendo que las clases sean menos monótonas y más motivadoras, así como contribuyendo a la retención de las estructuras gramaticales y vocabulario, gracias a la asociación de palabras con los gestos. Esto resulta en una forma eficaz de aprender, cautivando la atención de jóvenes aprendices y haciendo que su aprendizaje sea efectivo y, sobre todo, divertido (Veren et al., 2023).

De la misma manera, se encuentra que este método ayuda en la reducción de la ansiedad de los estudiantes al no exigir una producción oral, permitiendo que se enfoquen en entender el idioma, en procesarlo, para finalmente producirlo y comunicarse de manera efectiva. Además de implementar diferentes dinámicas y presentar distintas situaciones de la vida cotidiana, garantiza una excelente manera de aprender un idioma extranjero (García Sandoval et al., 2023). Pero, a pesar de que el método TPR ha tenido un impacto positivo en el momento de enseñar el inglés, también presenta ciertos desafíos al aplicarlo, principalmente cuando se emplea con

adolescentes. Estos pueden llegar a sentir vergüenza o sentirse inferiores al no realizar las actividades indicadas por el maestro. Otro desafío es la falta de capacitación de los docentes con respecto a este método, lo cual puede resultar en una gran dificultad en el momento de realizar o diseñar las actividades correspondientes a las necesidades de cada estudiante.

Si bien el TPR funciona de manera excepcional con los niveles básicos, puede representar un reto para niveles más avanzados si no se tiene una formación adecuada, lo que podría impedir que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico superior.

En definitiva, podemos constatar que el método TPR evidencia su significativo impacto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas fundamentales en la adquisición del inglés, ya que convierte la educación en una experiencia más motivadora y enriquecedora al permitir que la diversión esté presente en el aula de clases mientras se aprende un nuevo idioma. A pesar de todos los desafíos que se puedan presentar, el método TPR es considerado una herramienta poderosa, especialmente cuando se adapta meticulosamente a las necesidades y los contextos específicos de cada estudiante.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No se utilizaron metodologías con la participación de personas.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, Ibis Johanna Hidalgo Tobar; análisis de datos, Carlos Roberto Cruz Cortez; metodología, Madeleine Romina Zúñiga Salazar; revisión Katherine Briggith Castro Villavicencio. 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, los autores han utilizado ChatGPT para la corrección ortográfica de las palabras y frases. Tras utilizar esta herramienta/servicio, el autor o autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido.

Referencias

- Abella Rodríguez, R. (2014). *Adquisición de la lengua materna y aprendizaje de una lengua extranjera: Análisis comparativo* [tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/59456/TFM_Rut%20Abella%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Agreda Huamán, M. S. y Lavado Fernández, V. L. (2020). *Aplicación del método TPR en el aprendizaje del idioma inglés en niños de 5 años de la I.E. 368 Angelitos de Jesús - Lima* [tesis de grado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66048/Agreda_HMS-Lavado_FVL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *Saber: Revista Multidisciplinaria del*

- Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf>
- Alcívar Loor, M. L. y Macías Sera, R. (2023). El uso de respuesta física total en la enseñanza del vocabulario en inglés. *Chone, Ciencia y Tecnología*, 1(2). <https://www.cct-uleam.info/index.php/chone-ciencia-y-tecnologia/article/view/57/115>
- Alcocer Cuzco, A. (2023). *Método total physical response (TPR) para la enseñanza del inglés en la comunicación oral* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/6303>
- Alvarado, E. (2019, 16 de agosto). *What is TPR? A beginner's guide to total physical response*. Teaching Spanish & Spanglish Living. https://spanishmama.com/what-is-tpr-total-physical-response/?doing_wp_cron=1732137547.1802170276641845703125
- Anner, C. M. (2017). Teaching english as a foreign language through action techniques. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 5, 75-87. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18285/15356>
- Apolo Pacaya, E. C., Encinas Canayo, J. A. y Ruiz Huansy, S. L. (2019). *Aplicación del método total physical response como herramienta pedagógica para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Alfredo Vargas Guerra, Pucallpa - 2017* [tesis de grado, Universidad nacional de Ucayali] <https://hdl.handle.net/20.500.14621/7180>
- Aponte Rincón, N. S., Cipamocha Mocaleano, L. K. y Loaiza Osorio, S. Y. (2016). *El TPR - total physical response como dispositivo metodológico para fortalecer la escucha comprensiva del inglés en estudiantes del ciclo ii de jornada nocturna del colegio república de costa rica* [tesis de grado, Universidad Libre] <https://repositorio.unilibre.edu.co/handle/10901/8440>
- Asher, J. (1998). *Learning another language guide-book*. Sky Oaks Production.
- Astutik, Y., Megawati, F. y Aulina, C. N. (2019). Total physical response (TPR): How is it used to teach EFL young learners? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(1), 92-103. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.1.7>
- Bernal Numpaque, N. R. y García Rojas, M. A. (2010). TPR-storytelling: A key to speak fluently in English. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15, 151-162. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521010>
- Productive Skills. (s. f.). British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/n-p/productive-skills>
- Bustillos Suárez, G. R. (2021). *The total physical response method para el desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés* [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/25485>
- Cabrera Sequera, C. (2020). Las macrodestrezas en el aula de ELE. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 109-123. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.8>
- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-10. <https%3A//doi.org/10.35362/rie6031307>
- Castillo Bustos, M. R. (2017). El aprendizaje natural consciente del ser humano. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(2), 1-14. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/108/59>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Respuesta física total*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuetafisicatotal.htm#:~:text=La%20Respuesta%20F%C3%ADsica%20Total%20\(%20RFT,Desarrollado%20por%20J](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuetafisicatotal.htm#:~:text=La%20Respuesta%20F%C3%ADsica%20Total%20(%20RFT,Desarrollado%20por%20J)
- Cerón Cárdenas, G. S. y Salazar Pérez, E. (2024). *Fortalecimiento del listening mediante el método TPR en el área de inglés*

- de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Aspaen [trabajo de diplomado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/64577/gsceronc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ¿Cómo aprenden los adolescentes? (s. f.). Fundación Carlos Slim. <https://pruebat.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/607-como-aprenden-los-adolescentes>
- ¿Cómo aprenden los niños un segundo idioma y cuál es la mejor edad para aprenderlo? (2022, 25 de noviembre). ELE Internacional. <https://eleinternacional.com/blog/como-aprenden-los-ninos-un-segundo-idioma/>
- Contreras Salas, O. L. (2012). Stephen Krashen: Sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27), 123-124. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/491/486>
- Del Pozo Hernanz, S. (2021). *El método TPR en la adquisición de la lengua inglesa: Una propuesta didáctica para segundo curso de educación primaria* [tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46738/TFG-G4792.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diana, M. W., Wilupi, A. Y., Setiawan, D. y Nurhajati, D. (2022). Enhancing social awareness through total physical response (TPR) in teaching english at elementary school. *English Education*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.29407/jetar.v7i1.17460>
- Duan, Y. (2021). The application of total physical response method (TPR) in preschool children's english teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(10), 1323-1333. <https://doi.org/10.17507/tpls.1110.22>
- El aprendizaje del inglés en la adolescencia. (2022, 31 de agosto). Kids in Action. <https://kidsinaction-peru.com/el-aprendizaje-del-ingles-en-la-adolescencia/>
- Enfoque de respuesta física total (TPR) en la enseñanza de inglés para niños: métodos efectivos. (2023, 11 de abril). Nominis. <https://nominis.es/blog/enfoque-respuesta-fisica-total-tpr-ensenanza-ingles-ninos-metodos-efectivos/#1>
- Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.113>
- Estremera Escribano, S. (2020). *El uso de la metodología 'total physical response' (TPR) en un aula de Educación Primaria* [tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42969/TFG-G4332.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Febriyani, W., Purwanti, L. y Mawardinindrum, R. F. (2024). Application of the total physical response (TPR) approach in enhancing writing skills. *Global Education: International Journal of Educational Sciences and Languages*, 1(3), 15-24. <https://doi.org/10.61132/bima.v2i1.546>
- García Sandoval, P. A., Guzmán-Sierra, A. J. y Angarita López, J. J. (2023). Total physical response: Un método para la adquisición del vocabulario básico en inglés. *Actualidades Pedagógicas*, 80, 1-32. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.4>
- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: Expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*, 4(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/213/213972002/213972002.pdf>
- Harmer, J. (2008). How to teach english (second edition). *ELT Journal*, 62(3), 313-316. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>
- Hossain, M. I. (2015). *Teaching productive skills to the students: A secondary level scenario* [tesis de maestría, BRAC University]. <https://dspaace.bracu.ac.bd/xmlui/handle/10361/7671>
- Krashen, S. y Terrell, T. (1999). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Kuo, F.-R., Hsu, C.-C., Fang, W.-C. y Chen, N.-S. (2024). The effects of embodiment-based

- TPR approach on student english vocabulary learning achievement, retention and acceptance. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 26(1), 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2013.10.003>
- La adquisición de un segundo idioma. (s. f.). Colorín Colorado. <https://www.colorincolorado.org/es/articulo/la-adquisici%C3%B3n-de-un-segundo-idioma>
- Los idiomas más hablados en el mundo en 2024. (2024). Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Moreno Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41-52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>
- Moscoso González, P. A. (2015). *Total physical response (TPR) en el desarrollo de las destrezas de listening and speaking del idioma inglés de los estudiantes de séptimos años de la escuela de educación básica "manuela espejo", ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua* [tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/13043>
- Muhren, A. (2011). *Total physical response (TPR): and effective language learning method at beginner/intermediate levels*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *La enseñanza de idiomas en los sistemas educativos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206_spa
- ¿Por qué aprendemos mejor en la infancia? (2024, 4 de enero). *El Espectador*. <https://www.elspectador.com/salud/por-que-aprendemos-mejor-en-la-infancia/>
- Putri, A. R. (2016). Teaching english for young learners using a total physical response (TPR) method. *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 3(2). <https://doi.org/10.34001/edulingua.v3i2.503>
- Rhei, A. (s. f.). *What are the macro-skills in English*. <https://www.studocu.com/ph/docu-ment/acts-computer-college/management-science/macro-skills-teaching/17704964>
- Ricardo, R. (2021, 6 de octubre). *Respuesta física total: Método y ejemplos*. <https://estudyando.com/respuesta-fisica-total-metodo-y-ejemplos/>
- Riquelme, M. (2018, 26 de febrero). *Estrategias metodológicas*. Web y Empresas. <https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/#:~:text=Las%20estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20en%20el%20proceso%20de%20aprendizaje,promueve%20el%20aprendizaje%20significativo%2C%20b%C3%A1sicamente%20aprendiendo%20a%20aprender>
- Rueda Cataño, M. C. y Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a18.pdf>
- Ruiz Peñaherrera, E., Pico Viera, F. y Armas Usuay, M. (2023). Evaluación del impacto del método total physical response como estrategia para la memorización de poemas en infantes de primero de básica. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 191-203. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i2.221>
- Shi, T. (2018). A study of the TPR method in the teaching of english to primary school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 1087-1093. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.25>
- Toledo Sandoval, F. y Gonzáles Hermosilla, A. (2016). El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: Formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico. *Revista Némesis*, 13, 6-22. <https://revistanemesis.uchile.cl/index.php/RN/article/view/66197>
- Torres Cajas, M. y Yépez Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 861-882. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-861.pdf>

- Total Physical Response (TPR). (s. f.). The Indian Lion Education. <https://indianlioneducation.com/total-physical-response-tpr/>
- Total Physical Response: La revolución en la enseñanza de idiomas. (s. f.). Escuela Experta. https://escuelaexperta.com/total-physical-response-la-revolucion-en-la-ensenanza-de-idiommas/?expand_article=1
- Universidad Internacional de La Rioja. (2020, 12 de mayo). *Total physical response (TPR): ¿En qué consiste?* <https://www.unir.net/revista/educacion/total-physical-response/>
- Vargas Gaitán, K. V. y Roa Rojas, C. G. (2008). *Implementación del TPR como estrategia para motivar el aprendizaje del inglés como segunda lengua* [tesis de grado, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/items/f1350a4b-f438-48dc-940b-3aaf-d8ab862a>
- Veren, Yohanes Gatot Sutapa Yulia y Regina. (2023). Total physical response method as a stress-free learning method in english language teaching: English. *Journal of English Development*, 3(2), 278-287. <https://doi.org/10.25217/jed.v3i02.4832>

Gabriel Anríquez Ponce¹
<https://orcid.org/0000-0002-4814-3778>

Ana María Moral Mora^{2*}
<https://orcid.org/0000-0002-6073-3121>

Amparo Pérez Carbonell³
<https://orcid.org/0000-0002-3537-0293>

¹ Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Valencia, España; gabrielanriquez@gmail.com

² Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Valencia, España; ana.moral@uv.es

³ Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Valencia, España; amparo.perez@uv.es

*Autor de correspondencia:
Ana Moral Mora. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Av. Blasco Ibáñez 30, CP46010, Valencia, ana.moral@uv.es

Para citar este artículo:
Anríquez Ponce, G., Moral Mora, A. M. y Pérez Carbonell, A. (2025). Estado actual de la educación en valores en enseñanza primaria. *Papeles*, 17(33), e1963
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1963>

Estado del arte de la educación en valores en enseñanza primaria

The State of the Art in the Values Education in Primary School

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1963>

Recibido: 8 de julio de 2024
Aprobado: 05 de octubre de 2024
Publicado: 06 de enero de 2025



Resumen

Palabras clave:

Educación en valores, educación ciudadana, educación primaria, competencias transversales

Introducción: vivimos en una sociedad violenta, situación que ha permeado nuestras escuelas, lo que la ha llevado a reaccionar para prevenir situaciones conflictivas y mejorar la convivencia escolar, para lo cual es necesario abordar la educación en valores. **Metodología:** se busca conocer cuál es el estado de la educación en valores en educación primaria. Para ello, se ha realizado una revisión documental de 609 artículos publicados en acceso abierto, desde enero de 2019 a junio de 2023, en las bases de datos Dialnet, Education Source, Scopus y Education Resources Information Center (ERIC), siguiendo los pasos de la declaración Prisma 2020. **Resultados y discusión:** los hallazgos reflejan que el principal paradigma empleado es el cualitativo y las muestras consideradas corresponden a docentes, padres y madres, personal no docente, textos escolares, libros infantiles y revisión de documentos. En cuanto al acercamiento a la educación en valores, la documentación encontrada estima la importancia de las estrategias de enseñanza, la relevancia de la familia, los recursos de aprendizaje y la necesidad de formación o actualización de saberes por parte del profesorado. **Conclusiones:** a partir de esto, se puede señalar que el juego y el trabajo colaborativo son las estrategias más empleadas, siendo los principales recursos utilizados los textos escolares y cuentos infantiles. Por último, se estima que la familia no está realizando su labor formadora, por lo que el profesorado de primaria aparece como un colectivo que requiere mayores competencias profesionales para educar en valores.

Abstract

Key words:

Values education, citizenship education, primary education, transversal competences

Introduction: We live in a violent society, and this has also affected our schools. Therefore, schools need to take action to prevent conflict and improve school coexistence; hence it is necessary to deal with education in values. **Methodology:** The aim of this article is to know the state of the art in the topic of education in values in primary school, as well as the importance teachers attach to this concept. A documental revision of 609 scientific articles published in open source journals from January 2019 to June 2023 has been carried out. The main databases searched were Dialnet, Education Source, Scopus and ERIC, following the guidelines of Prisma 2020. **Results and Discussion:** Findings show that these articles are mainly qualitative, and the samples include teachers, parents, non-teaching staff, textbooks, children's books, and document reviews. Regarding the topic of education in values, the articles highlight the importance of teaching strategies, the family, learning resources, and the need for teacher training regarding knowledge. **Conclusions:** It can be noted

that this systematic revision suggests that games and collaborative work are the most used strategies, and the main learning resources are textbooks and children's stories. Finally, it can be suggested that families are not fulfilling their roles in values formation therefore, primary school teachers require further professional skills to be able to educate in values.

1. Introducción

La sociedad a nivel mundial ha experimentado cambios significativos, vivimos en una sociedad violenta, personalista, con tintes racistas, homofóbica, por enumerar algunos males. En los diarios, podemos apreciar situaciones de racismo (Cano, 2021; Maldonado, 2023), mientras en los reportes constatamos atropellos a los derechos humanos de las personas de las minorías sexuales (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual [Movilh], 2023). Estas situaciones justifican una remirada a las investigaciones sobre educación en valores, de manera de observar qué se está haciendo en esta materia y a partir de allí levantar acciones que contribuyan a disminuir situaciones como las enunciadas. Debido al gran número de publicaciones difundidas en revistas científicas en el ámbito de la investigación educativa, se ha optado por realizar una revisión de la literatura, dado que esta permite analizar y sintetizar la información de una manera organizada, facilitando una mejor comprensión de los alcances y resultados existentes (Boote y Beile, 2005).

La educación en valores, que otrora fuera una tarea dividida entre la Iglesia, la familia, la comunidad y la escuela, actualmente es esta última la que ha debido asumir la labor que el resto de los agentes mencionados no realizan con facilidad (Labarca Hubertson, 2011). De este modo, parece que es la escuela, con la relevante labor del profesorado, a la que se le exige realizar el esfuerzo para promover el encuentro entre familia y escuela por el bien de la infancia (Manrique, 2013). Este

escenario resulta preocupante, pues, como señala Brizuela Tornés et al. (2021), es en la familia en la que radican los cimientos para la educación en valores que contribuirán al desarrollo integral del estudiante.

Así las cosas, y dada la escasa responsabilidad por la educación en valores por parte de determinados actores en Chile, la escuela ha sido la que asumió su rol en la enseñanza de valores éticos desde hace ya un tiempo (Fernández Batanero, 2005), y lo hace desplegando a través del currículo formal un cúmulo de objetivos y actividades de acuerdo con las bases curriculares de primero a sexto básico y de séptimo a cuarto medio (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015, 2018).

La educación en valores no es nueva, pues lleva décadas investigándose; no obstante, resulta necesario continuar en esa tarea dado que, así como las sociedades cambian, también lo hacen las estrategias para abordarla. Así, los cambios experimentados por la sociedad influyen en las políticas educativas y en el tipo de persona que se requiere formar (García Raga et al., 2019). La figura de Paulo Freire reviste especial importancia para entender la función de la educación, entendiendo que esta no consiste en llenar un recipiente vacío ni inculcar las concepciones del profesorado al estudiante, sino en ayudar a que este aprenda a pensar por sí mismo cómo debe actuar ante determinadas situaciones (Arantes et al., 2019).

Resulta interesante destacar que en América Latina en particular, como sostienen Arbués y Servin (2019), el alumnado permanece en la escuela una cantidad significativa de años,

no alcanzando resultados satisfactorios de aprendizaje. Mientras para Domínguez Rodríguez (2016) autores como Erasmo de Róterdam, Tomás Moro, Baltasar Castiglione, Luis Vives, Martín Lutero, Philipp Melancthon, Juan Calvino, François Rabelais o Michel de Montaigne centraron su mirada en el instrucionismo, asociado al aprendizaje del contenido, que por lo demás es importante. Otros como Rosales López (2015) destacan a John Dewey, Roger Cousinet y Célestin Freinet quienes dedicaron sus esfuerzos a promover la enseñanza y el aprendizaje de habilidades sociales, del trabajo en equipo, como lo hace hoy López Zárate (2023), quien centra su atención en la persona. La adquisición de conocimiento es una parte del acto educativo, la otra es la adquisición de competencias que nos permitan relacionarnos con otros, como sostiene López Zárate (2023) y lo reafirma Tuning Project (2007), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) y European Parliament (2022), por lo que adquirirlas es en sí un desafío que debe motivar nuestro interés. Por tanto, es evidente la necesidad de reestructurar el sistema educativo y proveer una educación más centrada en el desarrollo de valores y en la formación moral como medio para la transformación de la sociedad, por cuanto, cuando esta se desdibuja, se relega o se elimina, se presentan crisis sociales.

2. Metodología

En este artículo de revisión, se busca conocer cuál es el estado de la educación en valores en educación primaria y la importancia que le asigna el profesorado de ese nivel. La revisión documental presentada es un estudio detallado, selectivo y crítico que recopila y revisa estudios o trabajos de investigación a través de un proceso sistemático, usando

una metodología que permita identificar, analizar e interpretar todas las evidencias relacionadas con una pregunta de investigación (García-Peñalvo, 2019; Marcos-Pablos y García-Peñalvo, 2018; Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018). Para la realización de esta revisión documental, se ha considerado la declaración Prisma 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda se ha efectuado en las bases de datos de referencia (Dialnet, Education Source, Scopus y ERIC) de todas las publicaciones entre 2019 y 2023 (periodo marcado por la pandemia mundial provocada por el covid-19) escritas en idioma español o inglés, utilizando los operadores booleanos para realizar un mapeo del estado actual de la educación en valores.

Los criterios de inclusión fueron que los artículos debían centrarse en el campo de las ciencias sociales, la pedagogía y la educación; haber sido publicados desde 2019 en adelante; tener relación con la educación en valores en educación primaria; haber sido escritos en español o inglés, y aportar resultados de estudios empíricos. Además, en el caso de Dialnet, se consideraron aquellos artículos que, según la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), se encuentran en la categoría A, compuesta por revistas internacionales de mayor prestigio que han superado procesos de evaluación muy exigentes. Y, por último, en el caso de ERIC, se han filtrado los resultados obtenidos, añadiendo el criterio “primary education/elementary school students”.

Fueron excluidos de la revisión todos aquellos artículos que no estaban relacionados con educación, pedagogía o ciencias sociales, los estudios no empíricos, los artículos escritos en un idioma distinto del español o inglés, todos aquellos publicados antes de 2019, además de los repetidos o duplicados.

Los artículos seleccionados han utilizado metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas. Los términos utilizados en la

Tabla 1

Resultados de la búsqueda en la base de datos de revistas utilizando palabras combinadas en idioma español e inglés

Base de datos	Términos	Operadores booleanos	Resultados de búsqueda
Dialnet	Educación_en_valores	And	23
	Educación_para_la_ciudadanía		69
	Competencias_transversales		19
	Aprender_a_convivir		3
Education Source	Educación_en_valores	And niñ?s	98
	Educación_para_la_ciudadanía	And niñ?s	0
	Competencias_transversales	And niñ?s	1
	Aprender_a_convivir	And niñ?s	1
Scopus	Educación_en_valores	And niñ?s	35
	Educación_para_la_ciudadanía	And niñ?s	45
	Competencias_transversales	And niñ?s	9
	Aprender_a_convivir	And niñ?s	18
ERIC	Value education	And children	37
	Citizenship education	And children	176
	Transversal competences	And children	58
	Learning to live together	And children	17
Dialnet	Educación_en_valores	And	23
	Educación_para_la_ciudadanía		69
	Competencias_transversales		19
	Aprender_a_convivir		3
	Total de resultados		609

Fuente: elaboración propia.

búsqueda de bases de datos pueden leerse en la tabla 1.

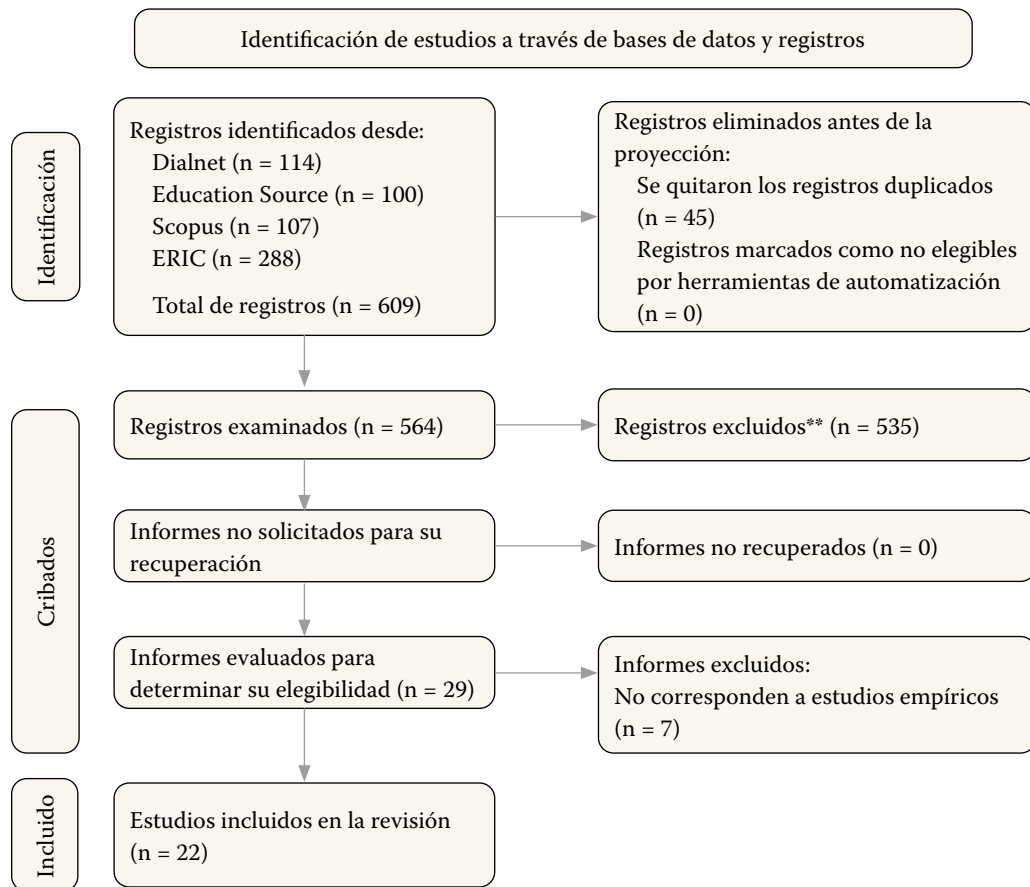
La primera selección se realizó en atención a los títulos y los resúmenes de los artículos, desechando aquellos en los que no existía información sobre la educación en valores, educación para la ciudadanía, competencias transversales o aprender a convivir.

En la tabla 1, se presenta el recuento de la búsqueda preliminar, en el cual se identificaron 609 estudios como resultado de la aplicación de las palabras clave tanto en español (“educación en valores”, “educación para la ciudadanía”, “competencias transversales” y “aprender a convivir”) como en inglés

(“value education”, “citizenship education”, “transversal competences” y “learning to live together”). Los estudios encontrados en las bases de datos seleccionadas para esta investigación fueron Dialnet = 114, Education Source = 100, Scopus = 107 y ERIC = 288.

La primera revisión consistió en cribar los estudios duplicados o repetidos, quedando excluidos por este criterio 45 artículos. Continuaron el proceso 564 artículos, de los cuales 542 son excluidos al aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, fueron seleccionados 22 artículos para este trabajo de revisión documental (figura 1).

Figura 1
Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia.



3. Resultados

Con la finalidad de indagar las investigaciones más recientes sobre el tema en estudio, se consideraron los artículos publicados en los últimos cinco años (2019-2023), siendo seleccionados 22 artículos científicos para esta revisión. Fueron 2019 y 2022 los años que registraron un mayor número de publicaciones, siendo 2020 y 2023 en los cuales menos publicaciones ha habido, con dos y una, respectivamente. Los países donde existen más publicaciones en relación con educación en valores son Turquía y España, con nueve y cinco, respectivamente, según se puede apreciar en la tabla 2.

Tabla 2*Publicaciones relacionadas con educación en valores en el periodo 2019-2023*

Nombre del artículo	Indicador	Respuesta a indicador
“Integration of buddhist doctrines to promote and develop core values of third grade primary school students of Wat Sukantharam School in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province, Thailand”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Ahipanyo (2021) Tailandia Mixto Cuasiexperimental 32 estudiantes
“Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Azkarate-Morales (2019) España Mixto Descriptivo 387 estudiantes 5 docentes
“The effects of integrated mathematics and life sciences teaching on primary school students’ value acquisition”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Baş et al. (2021) Turquía Cuantitativo Cuasiexperimental 66 estudiantes
“3rd grade students’ status of spending time with their families and implementation of values education in family in the turkish context”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Bayırlı y Keskin (2019) Turquía Cualitativo Investigación-acción 26 estudiantes 26 padres/madres
“Building up european identity in primary education”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Borca et al. (2019) Rumania Mixto No precisa 31 docentes
“Perceptions of classroom teachers regarding values education with children’s games”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Bozkur (2019) Turquía Cuantitativo Descriptivo 272 docentes
“Sentido y significado de la educación para la ciudadanía global: Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Coma-Roselló et al. (2022) España Mixto Descriptivo Docentes de 77 escuelas
Values education in turkish textbooks in primary education”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Demirgüneş y Özcan (2022) Turquía Cualitativo Revisión de documentos 88 textos escolares

Nombre del artículo	Indicador	Respuesta a indicador
“An examination of values education based on the experiences of classroom teachers”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Karabacak (2021) Turquía Cualitativo Estudio de caso 36 docentes
“¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Merma-Molina et al. (2019) España Mixto No experimental 806 planes de convivencia de centros educativos
“Trust perception from the eyes of children”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Mertol y Gunduz (2020) Turquía Cualitativo Estudio de caso 125 estudiantes
“Structure of cartoons, narrative skills and perception of values/ countervales in primary school”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Oregui y Aierbe (2019) España Mixto Cuasiexperimental 186 estudiantes
“Children’s rights and citizenship values in a book selection for young readers”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Pujol Valls y Graell (2023) España Mixto Paralelo convergente 244 libros infantiles
“Personal and social values in primary grade children’s books”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Şahi n (2019) Turquía Cualitativo Revisión de documentos 210 libros infantiles
“Latinx immigrant parents’ views on learning and collaboration in the early childhood classroom”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Sánchez-Suzuki (2022) Estados Unidos Cualitativo Etnográfico 55 padres/madres Docentes Estudiantes
“Responsabilidad social y políticas educativas: Retos para la educación en valores”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Severino-González et al. (2022) Chile Cuantitativo Exploratorio 166 docentes

Nombre del artículo	Indicador	Respuesta a indicador
“De la toma de decisiones a la educación del carácter: Percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Severino-González et al. (2019) Chile Cuantitativo Transeccional 28 docentes 11 personal no docente
“Educación emprendedora y competencias transversales: Una propuesta para la educación primaria”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Damián Simón y Cobos Vivaldo (2022) México Cualitativo Investigación-acción 12 estudiantes
“The role of families in cultivating children’s personality values: An analysis of social psychology education”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Susilo (2020) Indonesia Cualitativo Estudio de caso 290 padres/madres
“An application for gaining the habit of cleaning as a value in primary school students: Clean child-dirty child”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Tahiroglu y Esener (2022) Turquía Cuantitativo Experimental 23 estudiantes
“Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Vallejos Silva et al. (2022) Chile Cualitativo No precisa 99 docentes
“Temperate but not brave children: Character strengths in life science course curriculum”	Autor País Enfoque Diseño Muestra	Yilmaz (2021) Turquía Mixto Analítico 148 documentos

Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere al tipo de metodología utilizada en las investigaciones encontradas, vemos que nueve son de corte cualitativo, siendo bastante variado el tipo de diseño utilizado, al igual que en las investigaciones con enfoque mixto y cuantitativo, según se puede ver en la tabla 3.

En cuanto a las muestras seleccionadas, los estudios consideraron la participación de estudiantes, docentes, padres/madres, personal no docente, además de la revisión

de textos escolares, libros infantiles y documentos, según se puede ver en la tabla 2.

Por último, la revisión documental permite identificar como hallazgos la presencia de cuatro categorías en las investigaciones revisadas. En el primer grupo, existen doce artículos que se centran en estrategias de enseñanza de valores, destacando la enseñanza transversal de valores en el currículo, por lo que es necesario planificar actividades en cada una de las asignaturas de aprendizaje,

Tabla 3
Tipos de enfoques y diseños empleados en las investigaciones

Enfoque	Diseño
Cualitativo Número de artículos: 9	Investigación-acción, revisión de documentos, estudio de casos, etnográfico.
Mixto Número de artículos: 8	Cuasiexperimental, descriptivo, no experimental, paralelo convergente, analítico.
Cuantitativo Número de artículos: 5	Cuasiexperimental, descriptivo, exploratorio, transeccional, experimental.

Fuente: elaboración propia.

el uso de juegos y de actividades a partir de la cultura budista, el trabajo colaborativo por parte del alumnado, la utilización de actividades de educación emprendedora, el empleo de actividades de salud e higiene y actividades que desarrollen el pensamiento crítico (Aphipanyo, 2021; Baş et al., 2021; Bozkur, 2019; Coma-Roselló et al., 2020; Karabacak, 2021; Sánchez-Suzuki, 2022; Severino-González et al., 2022; Severino-González et al., 2019; Damián Simón y Cobos Vivaldo, 2022; Tahiroglu y Esener, 2022; Vallejos Silva et al., 2022; Yilmaz, 2021). Además, hay un segundo grupo (cuatro artículos) que destacan la relevancia de la familia en la enseñanza de valores, debiendo existir, según los participantes de los estudios seleccionados para esta revisión, una concordancia entre los valores familiares y los enseñados por la escuela (Azkarate-Morales et al., 2019; Bayırlı y Keskin, 2019; Mertol y Gunduz, 2020; Susilo, 2020). Un tercer grupo (cuatro artículos) hace hincapié en el uso de recursos para la enseñanza de valores, principalmente textos escolares y libros infantiles. Allí se explica que estos textos no siempre consideran los valores en su contenido, por lo que es esperable que sean sometidos a revisión y ajustes en caso de ser necesario. Niños y niñas manifiestan interés por los textos de ficción de tipo narrativo, lo que puede ser utilizado para abordar la enseñanza de valores a partir de sus intereses (Demirgüneş y Özcan, 2022; Oregui y Aierbe, 2019; Pujol Valls y Graell, 2023; Şahin, 2019).

Por último, un cuarto grupo (dos artículos) refiere las necesidades de formación o actualización de saberes por parte del profesorado. Uno está referido a la enseñanza de los valores comunes para los países miembros de la Unión Europea (UE), haciendo hincapié en que no existe consenso entre el profesorado en torno a valores que atañen a la dignidad humana y a la solidaridad, lo que requiere ser abordado para comprender las causas que explican esta situación (Borca et al., 2019). El otro artículo habla de la relación con la confección de los planes de convivencia escolar, los que presentan déficit en su diseño, ya sea en su diagnóstico, en la elaboración de sus objetivos o en la relación entre diagnóstico, objetivos y acciones propuestas (Merma-Molina et al., 2019), por lo que resulta necesario perfeccionar al profesorado de primaria en torno a estos temas.

4. Discusión

Para Rosales López (2015), son tres los agentes que inciden en la adquisición de estas competencias: familia, escuela y comunidad, mientras los estudios revisados se centran solo en la familia y en la escuela, por lo que no consideran todos los actores. Además, llama la atención la relevancia dada a la familia, toda vez que la literatura revisada da cuenta del poco compromiso que esta tiene con el acto educativo, delegando en la escuela la responsabilidad que históricamente tuvo: la

enseñanza de hábitos y valores. En cuanto a la comunidad, cabe señalar que es necesario pensar qué posibilidades tiene esta para ofrecer una educación en valores, toda vez que, como hemos mencionado, existe en ella una crisis valórica.

En cuanto a las estrategias empleadas en la enseñanza de valores, es interesante que se continúe atendiendo a si debe ser tratada dentro del currículo escolar de forma transversal o no. Hemos encontrado que lo abordado por Coma-Roselló et al. (2020) y Karabacak (2021) va en la misma línea de lo planteado por Quiceno Botero et al. (2020), en cuanto a que hoy se le exige a la escuela primaria un currículo que garantice la formación en ciudadanía de manera transversal y significativa, desarrollando estos temas a través de todo el plan de estudios (Ramos et al., 2004). Una de las estrategias más utilizadas para abordar la educación en valores es el juego como recurso para el desarrollo de competencias transversales, destacada por Bozkur (2019) y refrendada por Aguirregabiria Barturen y Ariceta Iraola (2017, 2021) y Hervás Anguita (2008), quienes sostienen que el juego contribuye a fomentar habilidades de pensamiento y desarrollo emocional del estudiante. No obstante, el juego no debe ser visto de forma competitiva, sino como una instancia de aprendizaje, lejos de la competitividad promovida por nuestra sociedad.

En el segundo grupo que habla de la relevancia de la familia, destaca que, en 4 de los 22 estudios, se consideró la mirada de la familia, la que, según Bosker (1992), Coleman et al. (1966), Creemers (1994), Hoxby (2001), Luyten (1994), Marzano (2000), Sheerens y Bosker (1997) y Hill y Rowe (1996), incide fuertemente en los resultados educativos de los estudiantes de países desarrollados. La escasa consideración de la familia explica lo afirmado por Labarca Hubertson (2011) en cuanto a que se ha traspasado a la escuela la

El juego no debe ser visto de forma competitiva, sino como una instancia de aprendizaje, lejos de la competitividad promovida por nuestra sociedad.

responsabilidad de educar a niños y niñas, desligando de responsabilidad a otros agentes de socialización.

Algunos familiares de estudiantes que fueron considerados en los estudios revisados sostienen que debe existir una concordancia entre los valores familiares y los enseñados por la escuela. Al respecto, cabría preguntarse cuáles son esos valores familiares y si estos son concordantes con los declarados en las políticas públicas que rigen el sistema educacional en cada país. Vivimos una crisis valórica (Ramírez y Besoain, 2022; Marcial Alamilla, 2022; Pérez Norambuena, 2023 y Vargas Nieva, 2022) y la familia no escapa a este escenario (Mayorga y Caita Alvarado, 2021; Díaz Dumont et al., 2020; Araiza Santillán et al., 2019). Así pues, cabe preguntarse si la escuela debe abordar los valores familiares o trabajar con la familia para contribuir a la educación de valores socialmente aceptados, como aquellos declarados en las políticas educativas de sus respectivos países, porque, como se mencionó, es importante el impacto de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, por lo que la escuela no puede prescindir de ella.

Las investigaciones realizadas por Azkarate-Morales et al. (2019), Bayırlı y Keskin (2019), Mertol y Gunduz (2020) y Susilo (2020) en relación con actividades que realizan los padres con sus hijos dan cuenta de que contribuyen a fomentar un sentido de cercanía

entre los miembros de la familia, además de impactar positivamente el rendimiento escolar cuando se favorecen actividades, tales como asistir a celebraciones familiares, comer, ir de vacaciones, realizar actividades de recreación física o participar de eventos culturales (Barnes et al., 2007; Crouter et al., 2004). Sin embargo, Bayırlı y Keskin (2019) destacan entre sus hallazgos que las familias pasan más tiempo con sus hijos e hijas a través de actividades no interactivas y que lo que más comparten es ver televisión. Sin duda, es necesario remirar qué actividades realiza la familia con sus hijos e hijas, de manera que estas tengan un impacto positivo en el estudiantado.

Un tercer grupo identificado en esta revisión trata sobre el uso de recursos para la enseñanza de valores, entre ellos el uso de textos escolares y libros infantiles (Demirgünes y Özcan, 2022; Oregui y Aierbe, 2019; Pujol Valls y Graell, 2023; y Şahin, 2019). Estos autores sostienen que tanto los textos escolares como los libros infantiles empleados orientados a la enseñanza en valores requieren una revisión exhaustiva de estos materiales, de sus autores y de la época de

publicación, dado que estos pueden transmitir valores positivos y negativos, muchos de ellos cambiantes con el paso del tiempo.

El empleo de cuentos infantiles ha demostrado impactar positivamente la adquisición de valores, como señala Morales Nieves (2023), lo que hace de estos un importante recurso para la transmisión de valores (Marín-Díaz y Sánchez, 2015), dado que los cuentos infantiles impactan positivamente.

Por último, un cuarto tema que emerge de esta revisión es la necesidad de formación o actualización de saberes por parte del profesorado de educación primaria. Por una parte, Borca et. al. (2019) hace hincapié en que no existe consenso entre el profesorado respecto a los valores que deben ser abordados en el aula, situación compleja, toda vez que es el currículo y la normativa educacional los que proveen esa información, quedando en manos del profesorado solo la elección de las estrategias y los recursos que empleará para su abordaje. Esto hace suponer que la formación inicial docente requiere una mirada en cuanto a qué competencias relacionadas con la educación en valores están desarrollando con los futuros docentes.

Para Díez-Gutiérrez (2020), la universidad debiera analizar cuáles son los valores que está transmitiendo al profesorado de primaria del mañana. Sin embargo, en los resultados de su investigación realizada en una universidad española da cuenta de que en esta casa de estudios superiores se dice propiciar una formación basada en las declaraciones de los derechos humanos, pero la realidad evidencia que poco se apega a esto, potenciando la competitividad y el trabajo individualista. Mientras el cuerpo docente declara inculcar valores, tales como la cooperación, la solidaridad, el espíritu crítico, entre otros, sus estudiantes y futuros docentes sostuvieron que “la mayoría del profesorado y la propia institución académica incitan a asumir y asimilar intensamente valores de

“la mayoría del profesorado y la propia institución académica incitan a asumir y asimilar intensamente valores de competitividad, insolidaridad, conformismo, docilidad y sumisión acrítica, tolerancia ante la injusticia, búsqueda del oportunismo, individualismo, etc.”

competitividad, insolidaridad, conformismo, docilidad y sumisión acrítica, tolerancia ante la injusticia, búsqueda del oportunismo, individualismo, etc.” (p. 17). Esta situación es concordante con la descrita en el informe del Parlamento Europeo A9-0060 sobre la implementación de acciones de educación para la ciudadanía (European Parliament, 2022), toda vez que se reconoce una brecha evidente entre compromisos declarativos y objetivos políticos declarados con la implementación real de acciones en torno a la educación para la ciudadanía.

Esta imagen de la formación inicial docente que, aunque se trata de un caso y no es representativo de la generalidad, al menos debe hacer repensar el modelo de formación que reciben los futuros docentes de educación primaria, toda vez que son quienes formarán a los niños y niñas del mañana. Las carencias de la formación inicial docente deben ser suplidas por la educación continua (De Haro Rodríguez et al., 2020), lo que hace del profesorado en general un profesional en constante formación. En este sentido, una revisión documental de la formación continua de docentes de nivel inicial da cuenta de que el profesorado realiza cursos, talleres y participación en seminarios con la finalidad de mejorar su práctica docente (Galván Dueñas, 2022).

Por último, cabe señalar que el profesor es responsable de la educación moral del educando y, en consecuencia, debe lograr que este reflexione sobre la realidad social buscando su mejora, dando de esta forma sentido a la educación del carácter (Ahedo Ruiz, 2018). Para esto, resulta necesario que los futuros docentes reciban una educación integral en sus universidades, sustentada en tres pilares, como plantea De Dios Alija et al. (2023): adquisición de conocimientos, desarrollo de capacidades y habilidades y fortalecimiento de principios y valores, de manera tal que los futuros profesionales de la educación enfrenten de mejor forma el desafío de formar a nuestros niños y niñas.

5. Conclusiones

Los artículos revisados dan cuenta mayoritariamente de estudios cualitativos que consideraron los distintos actores e insumos del sistema educativo. Tras el análisis de los temas tratados en los artículos encontrados y revisados, observamos que aparecen cuatro grandes temas interesantes y actuales: las estrategias empleadas en la enseñanza de valores, la relevancia de la familia, el uso de recursos para la enseñanza y la necesidad de formación o actualización de saberes por parte del profesorado. La categorización de estos hallazgos presenta a la familia y a la escuela como agentes que inciden en la educación de competencias transversales.

Esta revisión muestra que existen esfuerzos por parte de la escuela por abordar la educación en valores con sus estudiantes, empleando para ello textos escolares, libros infantiles y juegos, principalmente. La participación de la familia en el proceso educativo del estudiantado no siempre es considerada, lo que necesita ser revisado, dado que desde la teoría es destacada la relevancia que esta posee para moldear la conducta de niños y niñas, además de contribuir a alcanzar mejores aprendizajes.

Los estudios revisados dan cuenta de que en la formación inicial del profesorado es necesario fomentar la transmisión de metodologías para la educación en valores. En tanto que se espera que ese vacío en la formación profesional sea abordado por el profesorado a través de la formación continua.

Por último, sería deseable realizar estudios en torno a la educación en valores que consideren la participación del estudiantado, padres/madres y escuela, de manera de contrastar la información de cada uno de estos actores y los resultados obtenidos en esta materia, de forma tal que comprobar que los hallazgos de futuras investigaciones

no sean solo declarativos, sino que obedezcan a prácticas realizadas para abordar este tema.

Somos conscientes de que las investigaciones que resultaron de la selección de artículos pertenecen a culturas muy distintas unas de otras; no obstante, la finalidad de este trabajo era dar cuenta de qué se está realizando en relación con la educación en valores en educación primaria, más allá de las particularidades que tenga cada espacio donde se desarrolló cada investigación. Es más, lo valioso de rescatar aquellas experiencias que fueron exitosas en estas investigaciones es la posibilidad que tenemos de tomarlas y adaptarlas a nuestra realidad.

La principal limitación de este trabajo de búsqueda de información sobre la educación en valores en el nivel educativo de primaria ha dado como resultado un número de artículos difícilmente generalizable a otras realidades. Uno de los motivos puede estar relacionado con el rango de años escogido. Sin embargo, esta búsqueda aporta una perspectiva de lo que se pretendía en el estudio, respondiendo a su objetivo: presentar un insumo real y actual que servirá como punto de partida a un trabajo más extenso sobre la educación en valores en educación primaria. Por último, otra limitante es que en el cribado de los artículos figuran experiencias difícilmente generalizables al contexto latinoamericano debido a las particularidades culturales de cada país; no obstante, los hallazgos sirven de guía para replicar estas estrategias adecuándose a la particularidad de cada territorio.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No aplica

Contribución de los autores

Los tres autores han desarrollado cada uno de los apartados de este artículo. 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 los autores no han utilizado herramientas ni servicios de IA.

Referencias

- Aguirregabiria Barturen, F. J. y Ariceta Iraola, M.^a I. (2017). *El juego: Una oportunidad para aprender* [ponencia]. VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. <https://amieedu.org/actas-cimie17/2016/06/29/a3-didactica-de-las-matematicas-y-las-ciencias-experimentales/>
- Aguirregabiria Barturen, F. J. y Ariceta Iraola, M.^a I. (2021). Elegar, un juego de mesa para disfrutar y aprender las operaciones matemáticas básicas: Percepciones de alumnado de educación primaria, docentes en activo y en formación. *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, 107, 71-89. <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1183066/Aguirregabiria2021Elegar.pdf>
- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <https://doi.org/10.14516/fde.510>

- Ahipanyo, P. S. (2021). Integration of buddhist doctrines to promote and develop core values of third grade primary school students of Wat Sukantharam School in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province, Thailand. *Online Submission*, 58(5), 5581-5587. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5089902>
- Araiza Santillán, M. A., Palafox Bolívar, M. P., Domínguez Arrieta, E., Sandoval Lujan, G. del C. y Torres López, O. (2019). La depresión infantil y su vinculación con la falta de valores en la familia. *Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 7(2). <https://doi.org/10.47808/revistabioagro.v7i2.58>
- Arantes, V. A., De Araújo, U. F. y Da Silva, M. A. M. (2019). Josep Maria Puig: Uma vida dedicada à educação em valores. *Educação e Pesquisa*, 45. e201945002001. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945002001>
- Arbués, E. y Servin, Y-A. (2019). De lo global a lo local en la educación del carácter: El caso de Paraguay. *Ese-estudios sobre Educación*, 37, 159-178. <https://doi.org/10.15581/004.37.159-178>
- Azkarate-Morales, A., Bartau-Rojas, I. y Liza-soain-Hernández, L. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios sobre Educación*, 37, 199-222. <https://doi.org/10.15581/004.37.199-222>
- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P. y Dintcheff, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 697-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9075-0>
- Baş, M., Tay, B. y Tertemiz, N. I. (2021). The effects of integrated mathematics and life sciences teaching on primary school students' value acquisition. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 487-515. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.142>
- Bayırlı, H. y Keskin, S. C. (2019). 3rd grade students' status of spending time with their families and implementation of values education in family in the turkish context. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 110-121. <https://doi.org/10.33200/ijcer.542190>
- Boote, D. N. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Borca, C., Rus, C. y Sava, S. (2019). Building up european identity in primary education. *Journal of Educational Sciences*, 20, 3-13. <https://doi.org/10.35923/jes.2019.2.01>
- Bosker, R. J. (1992). *The stability and consistency of school effects in primary education*. University of Twente.
- Bozkur, E. (2019). Perceptions of classroom teachers regarding values education with children's games. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 149-161. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.11>
- Brizuela Tornés, G., González Brizuela, C., González Brizuela, Y. y Sánchez Pacheco, D. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MediSan*, 25(4), 982-1000. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2021/mds214o.pdf>
- Cano, M. (2021, 12 de julio). *Investigan ataques racistas a jugadores ingleses tras la final de la Eurocopa*. France24.com. <https://www.france24.com/es/europa/20210712-inglaterra-eurocopa-final-racismo-futbol>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., Mood, J., Weifield, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education & Welfare.
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Dieste, B. (2020). Sentido y significado de la educación para la ciudadanía global: Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 9(2), 6-28. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352

- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Crouter, A. C., Head, M. R., McHale, S. M. y Tucker, C. J. (2004). Family time and the psychosocial adjustment of adolescent siblings and their parents. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 147-162. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00010.x-i1>
- Damián Simón, J. y Cobos Vivaldo, L. (2022). Educación emprendedora y competencias transversales: Una propuesta para la educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 33-50. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000100033>
- De Dios Alija, T., Parada Rodríguez, J. L., Claudio-Quiroga, G. y Font de Villanueva, C. (2023). Comunidades docentes de aprendizaje para una educación integral, transversal y equitativa orientada al progreso sostenible. *Foro de Educación*, 21(1), 5-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9007045>
- De Haro Rodríguez, R., Arnaiz Sánchez, P. y Núñez de Perdomo, C. R. (2020). Competencias docentes en educación infantil e inclusión educativa: Diseño y validación de un cuestionario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Demirgüneş, S. y Özcan, E. (2022). Values education in turkish textbooks in primary education. *European Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-11. <https://doi.org/10.19044/ejes.v9no3a1>
- Díaz Dumont, J. R., Ledesma Cuadros, M. J., Díaz Tito, L. P. y Tito Cárdenas, J. V. (2020). Importancia de la familia: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.416>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: Del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.001>
- European Parliament. (2022). *Report on the implementation of citizenship education actions [2021/2008(INI)]*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_EN.pdf
- Fernández Batanero, J. M. (2005). Educación en valores: Los contenidos transversales. En B. Bermejo Campos y C. Reig Recena (eds.), *Educación en valores: Orientaciones para su desarrollo en la educación secundaria*. Universidad de Sevilla.
- Galván Dueñas, F. de M.^a (2022). *Formación continua de docentes del nivel inicial: Una revisión sistemática* [tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/76923/Galvan_DFDMSD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- García Raga, L., Alguacil de Nicolás, M. y Boqué Torremorell, M. C. (2019). La educación para la paz en las políticas educativas: Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social and Education History*, 8(3), 298-323. <https://doi.org/10.17583/hse.2019.4164>
- García-Peñalvo, F. J. (2019). *Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura*. Universidad de Salamanca. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/1551>
- Hervás Anguita, E. (2008). Importancia del juego en primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csic-sif/revista/pdf/Numero_13/ESTHER_HERVAS_1.pdf
- Hill, P. W. y Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/0924345960070101>

- Hoxby, C. (2001). If families matter most, where do schools come in? En T. Moe (ed.), *A primer on America's schools* (pp. 89-126). Hoover Institution Press.
- Karabacak, N. (2021). An examination of values education based on the experiences of classroom teachers. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 270-283. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.19
- Labarca Hubertson, A. (2011). *Bases para una política educacional*. Cámara Chilena de la Construcción. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0076572.pdf>
- López Zárate, R. (2023). Educación y valores a propósito del plagio de una tesis de licenciatura presumiblemente efectuada por una ministra de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 651-660. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n97/1405-6666-rmie-28-97-651.pdf>
- Luyten, J. W. (1994). *School effects: Stability and malleability*. University of Twente.
- Maldonado, V. (2023, 25 de abril). *El episodio de racismo que sacude al fútbol chileno: "Me duele; nunca había vivido eso"*. Chile.as.com. <https://chile.as.com/futbol/el-episodio-de-racismo-que-sacude-al-futbol-chileno-me-duele-nunca-habia-vivido-eso-n/>
- Manrique, S. (2013). *Escuela y familia juntas: Fortaleciendo la educación en valores* [seminario de trabajo final, Universidad Siglo 21]. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13752/Manrique%20C%20Sara%20Mabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcial Alamilla, D. A. (2022). Influencia de la práctica de la actividad física y/o el deporte en la adquisición de valores: Una mirada multicultural. En D. Auris Villegas, L. Cantillana Armijo y S. Arritola Fernández (eds.), *Educación en valores y otras miradas sobre la pedagogía en América Latina* (pp. 99-108). Auriseduca.
- Marcos-Pablos, S. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. En F. J. García-Peñalvo (ed.), *Proceedings TEEM'18: Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 660-667). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284292>
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13238190514>
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mayorga, J. M. y Caita Alvarado, M. A. (2021). Familia y posmodernidad desde el existencialismo. *Centro Sur*, 4(2), 303-313. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.84>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M.ª Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mertol, H. y Gunduz, M. (2020). Trust perception from the eyes of children. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 447-454. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.447>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares: 7° básico a 2° Medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Morales Nieves, Y. B. (2023). Cuentos infantiles para fomentar valores en estudiantes de la institución educativa 33507 - Mirador, Huánuco, Perú. *Holopraxis: Revista de Cien-*

- cia, *Tecnología e Innovación*, 7(1), 90-113. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/holopraxis/article/view/3161>
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2023). *XXI informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile*. <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2023/03/XXI-Informe-DDHH-Diversidad-sexual-y-de-genero-2022-MOVILH-web.pdf>
- Oregui, E. y Aierbe, A. (2019). Structure of cartoons, narrative skills and perception of values/countervalue in primary school. *Culture and Education*, 31(3), 609-639. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630954>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://sreda.mx/wp-content/uploads/2020/04/371024spa.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. ... y Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez Norambuena, S. (2023). La promoción de valores en la formación del profesorado de Educación Física: Una revisión sistemática. *Revista Educación*, 47(1), 676-694. <https://doi.org/0000-0002-1710-328X>
- Pujol Valls, M. y Graell, M. (2023). Children's rights and citizenship values in a book selection for young readers. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 243-252. <https://doi.org/10.5209/rced.77265>
- Quiceno Botero, F. J., Betancur Lozano, M. J. y Rojas Betancur, H. M. (2020). La enseñanza en ciudadanía: Nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar*, 26(54), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-01>
- Ramírez, S. y Besoain, J. (2022). Economías r-evolucionarias para satisfacer las necesidades humanas fundamentales en la lógica del 70/30. *Cuadernos de Sociología*, 10, 64-68. <https://cusoc.ucm.cl/article/view/988>
- Ramos, H., Ochoa, M. L. y Carrizosa, J. (2004). *Los valores: Ejes transversales de la integración educativa*. Convenio Andrés Bello.
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los temas transversales: Posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Şahin, A. (2019). Personal and social values in primary grade children's books. *Participatory educational research*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.17275/per.19.1.6.1>
- Sánchez-Suzuki, K. (2022). Latinx immigrant parents' views on learning and collaboration in the early childhood classroom. *Infancia y Aprendizaje*, 45(3), 678-700. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059947>
- Severino-González, P., Martín-Friorino, V. y González-Soto, N. (2019). Responsabilidad social: De la toma de decisiones a la educación del carácter. Percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno. *Estudios sobre Educación*, 37, 69-90. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58385/1/35313-109570-1-PB.pdf>
- Severino-González, P., Villalobos-Antúnez, J. V., Durán-Jara, D. y Martí-Noguera, J. J. (2022). Responsabilidad social y políticas educativas: Retos para la educación en valores. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1098-1121. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.24>
- Sheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- Susilo, S. (2020). The role of families in cultivating children's personality values: An analy-

- sis of social psychology education. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 275-303. <https://www.learntechlib.org/p/218539/>
- Tahiroglu, M. y Esener, P. (2022). An application for gaining the habit of cleaning as a value in primary school students: Clean child-dirty child. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1377-1397. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352282.pdf>
- Tuning Project. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Vallejos Silva, N., Redon Pantoja, S. y Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 47-64. <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881004/37471881004.pdf>
- Vargas Nieva, J. (2022). ¿Cómo en contextos de encierro de los jóvenes del sistema de responsabilidad penal contribuyen al desarrollo de competencias científicas para la vida sexual usando como estrategias el aprendizaje basado en proyectos con recursos digitales? [tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/686e5362-7bfa-4351-9651-5d784dde38a4/content>
- Yilmaz, F. (2021). Temperate but not brave children: Character strengths in life science course curriculum. *Participatory Educational Research*, 8(4), 409-425. <https://doi.org/10.17275/per.97.51.8.4>

Edie de Jesús Gómez Marrugo
<https://orcid.org/0000-0003-1433-3001>

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas; Facultad de Ciencias y
Educación. Línea de Investigación
Educación Superior y Educación Media-
Superior DIE-UD. Bogotá, Colombia.
e-mail:
eddgomez@udistrital.edu.co

*Autor de correspondencia:
Edie de Jesús Gómez Marrugo;
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas; Facultad de Ciencias y
Educación. Línea de Investigación
Educación Superior y Educación Media-
Superior. Bogotá, Colombia. Calle 13 #
31-75. e-mail: eddgomez@udistrital.edu.co

Para citar este artículo:
Gómez Marrugo, E. de J. (2025).
Las prácticas sociales del maestro de
educación media y su comprensión
desde la teoría de Pierre Bourdieu.
Papeles, 17(33), e2095.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2095>

Las prácticas sociales del maestro de educación media y su comprensión desde la teoría de Pierre Bourdieu

The Social Practices of the Middle School Teacher and their Understanding from the Theory of Pierre Bourdieu

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2095>

Recibido: 31 de enero de 2025

Aprobado: 26 de mayo de 2025

Publicado: 14 de junio de 2025



Resumen

Introducción: el objetivo de este artículo es indagar las categorías de campo, capital, *habitus* e *illusio*, herramientas constitutivas del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu, así como destacar su valor epistemológico a la hora de analizar la educación media desde una perspectiva social. Las categorías descritas revelan principios sistemáticos y estructurales con identidad propia basados en las relaciones sociales que las personas establecen en un tiempo y espacio determinados. **Metodología:** se utilizó la técnica de revisión documental, útil para abordar la educación desde el ámbito social y tomar distancia del componente pedagógico, que, en general, ha sido prioridad de investigación. Por su carácter sociológico, el pensamiento de Bourdieu permite comprender las relaciones que construyen maestros, alumnos y padres de familia en concordancia con el *habitus* incorporado reflejado a través de las prácticas sociales que definen acciones y costumbres de los agentes escolares. **Resultados y discusión:** se concluye que es pertinente pensar la educación desde orillas distintas, precisamente porque se trata de un escenario dinámico sujeto a cambios culturales y sociales según el interés de las personas. Al respecto, se observa que, a partir de la reflexión sobre las tendencias educativas, se han generado nuevos discursos que enriquecen los cimientos teórico-prácticos construidos en el campo escolar. **Conclusiones:** la educación, como práctica social, expresa percepciones diferentes de la vida social y cultural a través de las relaciones que construyen las personas permanentemente.

Palabras clave

Campo; capital escolar; prácticas sociales; educación media y maestro

Abstract

Introduction: The aim of this article is to investigate the categories of field, capital, *habitus* and *illusio*, constitutive tools of Pierre Bourdieu's constructivist structuralism, and to highlight their epistemological value when analyzing middle school education from a social perspective. The categories described reveal systematic and structural principles with their own identity based on the social relations that people establish in each time and space. **Methodology:** The documentary review technique was used, which is useful to approach education from the social sphere and to distance oneself from the pedagogical component, which has generally been a research priority. Due to its sociological character, Bourdieu's thought allows understanding the relationships built by teachers, students and parents in accordance with the incorporated *habitus* reflected through social practices that define actions and customs of school agents. **Results and discussion:** The research concludes that it is pertinent to think about education from different perspectives, precisely because it is a dynamic scenario

Keywords

Field; school capital; social practices; middle education, and teacher

subject to cultural and social changes depending on people's interests. In this regard, it is observed that, from the reflection on educational trends, new discourses have been generated that enrich the theoretical-practical foundations built in the school environment. **Conclusions:** Education, as a social practice, expresses different perceptions of social and cultural life through the relationships that people build permanently.

1. Introducción

La obra de Pierre Bourdieu se basa en estudios sociológicos centrados en la comprensión de las estructuras sociales que los agentes construyen de acuerdo con la posición y los capitales dispuestos en un espacio y tiempo definidos (Barri, 2012). Para este autor, la teoría y la práctica asignan relevancia a las relaciones sociales y a la manera en que las personas se manifiestan en el espacio social (Bourdieu, 1988; Capdevielle, 2011). El propósito es que el investigador analice el problema social con una perspectiva crítica y reflexiva, tomando conciencia de las oportunidades y las restricciones de su propia intervención (Gutiérrez, 2005). En atención a la teoría de Bourdieu, se busca comprender las prácticas sociales del maestro de educación media a partir de la exploración conceptual de las nociones de campo, capital, *habitus* e *illusio*.

Esta teoría aborda las estructuras objetivas externas, las cuales están constituidas por el campo, según Bourdieu (2008) y Martín-Criado (2010); el capital, como lo plantea Téllez (2002), Gutiérrez (2005) y (Bourdieu, 2012); el interés o *illusio*, descrito por Bourdieu et al. (2001), y las posiciones que dependen del lugar que el agente ocupe en el espacio social (Bourdieu, 2010). Por otro lado, están las estructuras objetivas incorporadas, que se corresponden con el *habitus* (Bourdieu, 1988, 1996), que son el fundamento de la acción y las relaciones de los agentes.

En relación con el campo, este es un escenario de luchas y tensiones por su control (Baranger, 2012). Por tanto, se aplica a

cualquier espacio donde confluyen distintas prácticas dispuestas por personas poseedoras de ciertos bienes para conservarlos o aumentarlos. El campo de la educación es uno de esos escenarios, debido a las relaciones de orden pedagógico y social entre maestros y estudiantes. El componente pedagógico ha contado históricamente con un amplio espectro de investigación (Martínez-Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006). Por este motivo, se pretende tomar distancia de esta tendencia y explorar elementos de la educación media desde una perspectiva sociológica amparada en la teoría de Bourdieu, y así generar una ventana que posibilite considerarla una práctica social, ya que, si bien este aspecto atraviesa lo pedagógico, las prácticas que se derivan de él [...] no siempre obedecen al ritmo de los cambios sociales" (Martínez-Boom y Narodowski, 1996, p. 57), puesto que el enfoque está en el saber y el discurso del maestro que articulan las reglas en el campo escolar. Para ello, la metodología utilizada es de corte cualitativo y se fundamenta en la técnica de revisión documental.

La educación media constituye una etapa crucial en la vida escolar de los jóvenes que la cursan, que es el paso previo a la universidad o al mundo laboral (Gómez Campo et al., 2009). Además, se consolidan competencias básicas, ciudadanas y específicas orientadas a mejorar el nivel de empleo de los estudiantes de bachillerato, propiciando su inserción laboral y su acceso a la educación superior que impacte su trayectoria de vida (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2010). La relación entre maestros y alumnos

no se basa en luchas por un capital, sino en la transmisión de los valores académicos producidos por la humanidad. Para ello, se utilizan prácticas sociales inspiradas en la vocación, que, en la perspectiva de Bourdieu, recogen el don o atributo que caracteriza al maestro, así como la confianza y la experiencia adquirida a lo largo de la historia laboral, con las que se propicia gusto e interés entre el estudiantado de educación media por las actividades escolares y sociales desarrolladas.

La reflexión se inicia con el estudio del estructuralismo constructivista y las nociones que lo constituyen: campo, capitales, *habitus*, interés o *illusio*, todo ello en conexión con la exploración de las prácticas sociales y la educación media en Bogotá. Al final, se abordan las consideraciones que recogen algunos de los postulados sobre el tema.

2. Metodología

La exploración de las fuentes secundarias se realizó mediante el método cualitativo, concretamente la revisión documental. Este método, de naturaleza inductiva, humanista y holística (Taylor y Bogdan, 1987), resulta apropiado para la investigación en educación debido a su enfoque social. La revisión documental facilita la recopilación, el análisis, la selección y la extracción de información de diversas fuentes sobre un tema específico, con el objetivo de profundizar en su conocimiento y comprensión (Hurtado, 2000). En total, se examinaron 87 documentos, incluso 57 libros, dos capítulos de libros y 28 artículos de revistas indexadas. Con este propósito, se realizó la revisión en diferentes buscadores, como Dialnet, Redalyc y SciELO, así como los repositorios de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de La Sabana y la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Entre los términos de búsqueda, se resaltan “estructuralismo constructivista”,

“campo”, “capital”, “*habitus*”, “*illusio*”, prácticas sociales, educación media y maestro. La revisión se realizó entre 2013 y 2023, en español, encontrándose publicaciones en Argentina, Colombia, México y España.

A través de los documentos, fue posible observar elementos centrales sobre el campo y demás nociones que engloban la teoría de Bourdieu, así como los conceptos de *práctica social* y *educación media*. La información se organizó en fichas. Este procedimiento permitió seleccionar información relevante que da cuenta de las categorías observadas. Cada ficha ocupa media página y tiene un resumen al final, que refleja la interpretación del investigador, por lo que constituye un fichero manual que aporta datos de gran valor epistemológico. En total, se construyeron 450 fichas, con un dato por cada una de ellas. El fichero es una herramienta metodológica que facilita el análisis de contenidos conceptuales fundamentales, permitiendo identificar relaciones de oposición y equivalencia mediante un proceso de codificación que evidencia concurrencias y exclusiones mutuas (Bourdieu, 2007). Se advierte que la indagación sociológica de la educación es un campo complejo por la diversidad de percepciones sociales que lo atraviesan, especialmente las dinámicas pedagógicas y sociales que inciden en la vida de los agentes escolares.

3. Results and discussion

3.1 Aproximación al estructuralismo constructivista

Bourdieu utilizó la teoría del estructuralismo constructivista para comprender a la sociedad francesa a través de las nociones de campo, capital, *habitus*, interés o *illusio*, y las posiciones de los agentes en el campo. Estas categorías establecen relaciones entre sí de manera generalizada, utilizan el principio de complementación y su comprensión ocurre

por referencia entre ellas (Gutiérrez, 2004). Para Capdevielle (2011), el estructuralismo está vinculado con el enfoque social, la representación y expresión de las ideas, creencias y experiencias, así como el gusto de las personas. Por su parte, el enfoque constructivista se centra en las estructuras sociales bajo los principios de percepción, pensamiento y acción incorporados a través del *habitus* que inciden en la lucha por el control del campo (Gutiérrez, 2005). Respecto de las estructuras, Bourdieu (1988) indica que son el resultado que se obtiene en razón de la observación de las luchas históricas en un tiempo definido. Este enfoque aporta elementos relevantes para pensar la educación, ya que en ella está en juego el conocimiento producido por la humanidad y lo que se busca a través de esta al asumirla como un bien mayor.

Según Bourdieu (2008), los dos enfoques, estructuralista y constructivista, se complementan para comprender la sociedad y las contribuciones que aportan a ella a través de las acciones asociadas con las posiciones de los agentes y las estructuras mentales que configuran su concepción y apreciación del universo social. Las relaciones suceden en espacios definidos, los cuales están estructurados por la correlación de fuerzas que

conlleva el control de los bienes dispuestos en los escenarios de disputa acorde con los capitales (económico, cultural, social o simbólico) que cada agente tiene para apostar.

3.2 La noción de campo

Junto con el *habitus*, el campo es una herramienta metodológica que se demanda a sí misma (Baranger, 2012). Se estructura, en parte, por las posiciones de los agentes en relación con los capitales y los objetivos que buscan alcanzar. En perspectiva de Bourdieu (1990), el campo define los bienes en juego y los intereses particulares, los cuales no se limitan a lo que se disputa en otros campos ni a los agentes contruidos para participar en él. Es un escenario selectivo mediado por los capitales adquiridos.

Son habituales las relaciones antagónicas entre los agentes en el campo, pero también se alcanzan acuerdos en función de la afinidad y los intereses perseguidos. Estos comportamientos son comunes en el ámbito educativo por la violencia simbólica, que obedece a la correspondencia entre las estructuras que conforman el *habitus* de los dominados y las estructuras de la relación de dominación en las que este se desarrolla (Bourdieu, 1997b). La violencia simbólica está arraigada en el campo escolar, porque es un espacio privilegiado donde confluyen relaciones de fuerza entre clases y agentes pertenecientes a grupos e instituciones que perpetúan la práctica dominante-dominado que sostiene la dinámica del campo (Gutiérrez, 2004). Esta violencia alude a la autoridad pedagógica que ejerce el maestro sobre el alumno en su intención de inculcar el arbitrario cultural, obteniendo un reconocimiento legítimo provisto del saber constituido para no tener que ganarse la aprobación del público (Martín-Criado, 2010). Así, se construyen relaciones consentidas que legitiman expresiones de fuerza desde el punto de vista de la autoridad académica para transmitir conocimientos.

No es lo mismo la educación en un contexto escolar en el que la población estudiantil procede de familias con cierto nivel de capitales que la impartida en jóvenes procedentes de grupos sociales bajos. Las prácticas son diferentes debido a la percepción de la educación y el nivel de exigencia.

No es lo mismo la educación en un contexto escolar en el que la población estudiantil procede de familias con cierto nivel de capitales que la impartida en jóvenes procedentes de grupos sociales bajos. Las prácticas son diferentes debido a la percepción de la educación y el nivel de exigencia. Esto ocurre en colegios privados (con prestigio académico) y públicos. En el primero, el maestro está condicionado por un currículo estricto y debe ofrecer conocimientos que superen los que los alumnos traen del hogar para generar interés de estudio y aceptación entre los padres. En el segundo, las prácticas son más flexibles y la exigencia es menor, aunque no es el profesor quien lo decide, ya que iría en contra de la ética profesional, sino porque tiene que lidiar con la convivencia y falta de disciplina de estudio, situación que va en contra de los aprendizajes y los resultados escolares.

La escuela es un escenario de posiciones y fuerzas. Junto con la familia, desarrolla procesos de socialización (Martín-Criado, 2010), haciendo hincapié en el afianzamiento del proceso cognitivo y social de los alumnos. Por tanto, el campo escolar propicia que maestros y otros agentes compartan experiencias, conocimientos y prácticas, al mismo tiempo que generan dinámicas de acercamiento, desacuerdos, imposición y construcciones colectivas. Estas interacciones dan lugar a posiciones ambivalentes influenciadas por factores internos, externos y políticos (Zorrilla, 2002), que conducen al profesorado a asociarse con otros agentes en posiciones similares o contrarias en escenarios de disputa.

El campo se sustenta en lo que está en juego (Gutiérrez, 2005), se concibe como una construcción analítica que representa un conjunto específico y estructurado de las relaciones sociales, similar a un sistema, cuya definición solo es posible desde una perspectiva histórica. Además, permite incorporar al análisis social la dinámica de las relaciones que emergen en

la prácticas (Bourdieu et al., 2001). Estas relaciones producen luchas entre agentes con capitales diferenciados que, al trasladarse al campo escolar, se manifiestan a través de la inculcación del capital cultural reflejado desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, asimismo, en la interacción entre maestros y padres de familia.

En Colombia, los maestros que pertenecen al nuevo Estatuto de la Profesión Docente están sujetos a distintas evaluaciones a lo largo de su trayectoria profesional: evaluación de ingreso, del periodo de prueba, ordinaria periódica de desempeño anual y de competencias (Decreto 1278 de 2002). Precisamente, la evaluación del desempeño determina el nivel de capital cultural y académico del maestro para mantenerse en el cargo y generar estrategias metodológicas que inspiren el deseo de aprender en los alumnos y permanezcan hasta finalizar sus estudios.

3.3 Campo escolar

La tensión en el campo escolar es recurrente, en parte, por las múltiples funciones que desempeña el maestro (Martín-Criado, 2010). Según este autor, percibir la educación como una oportunidad de salvación, junto con los intereses y las presiones, ha ampliado su campo y sus funciones, entre ellas, considerarlo remedio universal para los problemas más variados, lo que ha ocasionado una multiplicidad de responsabilidades, en muchos casos, desmesuradas.

Esta tensión también afecta al profesorado, que se enfrenta a un aumento de funciones escolares y a dificultades asociadas con el ascenso en la tabla salarial y la estabilidad laboral. En Colombia, los maestros,¹ aunque

¹ El Decreto 2277 de 1979 brindó estabilidad a la profesión docente al garantizar la seguridad laboral y promover la profesionalización, actualización y formación continuas. Este decreto representa una garantía gremial y profesional. En contraste, el Decreto 1278

comparten funciones específicas, compiten para imponer capital simbólico y obtener posiciones de prestigio (rector, coordinador, líder de ciclo, de área). La jerarquización en el campo escolar genera luchas entre los agentes educativos caracterizadas por dinámicas y regularidades propias (Martín-Criado, 2010). Su estructura revela tensiones en torno a las prácticas sociales e intelectuales que demandan una formación permanente, la cual se transforma en un capital simbólico esencial para mejorar el posicionamiento académico y salarial.

Una particularidad del campo es que goza de estructura propia y trayectoria sociohistórica que lo identifica y diferencia de otros campos (Martín-Criado, 2010). Aquí operan agentes dispuestos a establecer acuerdos comunes mediante estrategias de lucha orientadas a la acumulación de capitales, especialmente de tipo cultural, social y simbólico (Chacón Sánchez, 2020). Las luchas entre los agentes producen cambios de diversa índole. En este sentido, Bourdieu (1997a) afirma que las organizaciones sociales surgidas en diferentes lugares del planeta tienen su origen en el campo escolar. Estos movimientos están representados por jóvenes que desempeñan un trabajo diferente al de sus padres.

El Gobierno de Colombia, y en particular los Gobiernos en Bogotá, han venido implementando la educación media en el siglo XXI como una estrategia para reducir las disparidades educativas y socioeconómicas de la población vulnerable que habita en las zonas rurales y en los sectores periféricos de las ciudades capitales. Esta política educativa tiene detractores, porque, en lugar de reducir las desigualdades, el proceso de articulación entre las instituciones educativas distritales (IED) y las instituciones de educación superior (IES) las aumenta. La articulación

se convierte en una práctica legitimadora y reproductora de las desigualdades sociales, ya que los jóvenes de estos sectores poblacionales solo pueden recibir formación laboral del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (Gómez Campos et al., 2009). A pesar de todo, los padres tienen expectativas diferentes sobre la educación. Gran parte de ellos acompañan el proceso escolar en la medida de su disponibilidad de tiempo y capital cultural para que sus hijos desarrollen un proyecto de vida mejor que el suyo.

Las luchas en el campo escolar están relacionadas con las prácticas que inciden en su funcionamiento: posiciones administrativas, pedagógicas y sociales, imposiciones curriculares externas, reivindicaciones salariales y cuestionamientos a la escuela por falta de reflexión objetiva sobre el trabajo pedagógico asociado con la función esencial del maestro en las relaciones con el alumnado: la enseñanza reflejada en los resultados escolares y la construcción de ciudadanos comprometidos con la sociedad en la que interactúan.

3.4 Agentes del campo escolar

El aula es un espacio de tensión donde la intencionalidad del maestro se enfrenta a las expectativas de los alumnos. Aunque su autoridad cuenta con el respaldo institucional, el profesor se encuentra solo ante un grupo de estudiantes que en determinadas circunstancias pueden actuar de manera conjunta en su contra (Martín-Criado, 2010). Por este motivo, es fundamental que afiance su autoridad para transmitir conocimientos. Esta necesidad de control modula las prácticas al establecer dominio de la clase, siempre que los escolares estén interesados en las credenciales (notas, exámenes); ahora, si el interés no está en los títulos, el recurso es inoperante (Martín-Criado, 2010). En este sentido, es oportuno acudir a estrategias inspiradoras para combatir el discurso sobre el desinterés

de 2002 ratifica y permite el ingreso de profesionales no licenciados al escalafón docente, y así afecta a las facultades de Educación (Jiménez Becerra, 2021).

que interpela la educación y los hábitos incorporados en el alumnado. La creación de alternativas distintas de estudio cuestiona al maestro, ya que pone a prueba la relevancia de sus prácticas y el conocimiento en el que se fundamentan.

En cuanto al interés por los contenidos escolares, los estudiantes de educación media critican los programas de formación porque no son atractivos para su desarrollo personal ni relevantes para sus aspiraciones futuras (Díaz Ríos, 2012). El acceso a la universidad no es el único propósito del estudiantado, sino que también considera las proyecciones posteriores. Por tanto, existe resistencia hacia ciertas dinámicas educativas porque no siempre aportan a la adquisición de los capitales esperados.

Esta resistencia ha cobrado fuerza debido a las políticas educativas que priorizan las nuevas metodologías educativas (Fernández Liria et al., 2017), las cuales defienden la autonomía escolar y privilegian el aprendizaje sobre la enseñanza (Saldarriaga Vélez, 2023). La prioridad del maestro ya no es transmitir conocimientos, sino acompañar un proceso respetando el ritmo de estudio de los escolares y velar por su bienestar físico y emocional. Las credenciales pasan a un segundo plano, por la facilidad de acceso a las plataformas tecnológicas que facilitan “un universo de información al instante” que nadie controla desde el punto de vista de su validez y apropiación del conocimiento.

La familia es un agente fundamental en el proceso académico. Estos actores, en su gran mayoría, transmiten capital cultural, invierten tiempo y, a veces, recursos financieros (Bourdieu, 1997a). La inversión de bienes específicos influye en el desempeño académico de los estudiantes, de modo que el valor económico y social del título escolar está determinado por el capital social heredado que la familia puede aportar en su beneficio (Bourdieu, 2012). No obstante, también se



argumenta que el interés por el conocimiento puede surgir, incluso, sin un capital cultural heredado significativamente (Charlot, 2014). Es decir, hay un interés personal que impulsa el conocimiento sobre algo o alguien. Esta es una práctica de inspiración en la que incide ampliamente el capital cultural y académico del maestro, que, al establecer vínculos con sus alumnos en torno al conocimiento, favorece su trayectoria académica o laboral.

Las prácticas de inversión de capital familiar permiten a los descendientes desarrollar modos de pensamiento y acciones distintos a los de sus padres. Si los hijos se desarrollaran en condiciones de vida similar, su comportamiento en la edad adulta sería idéntico, lo que retrasaría transformaciones generacionales profundas (Martín-Criado, 2005). La familia actúa como el principal agente de reproducción social, por lo que resulta lógico que busque conservar o aumentar los capitales adquiridos en sus hijos. Sin embargo, estas prácticas no son una norma absoluta, entendiendo que la educación no despierta el mismo interés en todos los públicos. Los jóvenes de bajos recursos son los más

propensos a abandonar sus estudios (“Red de oportunidades: Estrategia para reducir la deserción escolar en Bogotá”, 2024) para dedicarse a trabajar y contribuir a los gastos familiares, lo que compromete su futuro al poner el foco en el trabajo mal pago en lugar de su formación.

3.5. Capital escolar

La relación entre el maestro y el alumno busca desarrollar capital escolar, que es una subespecie del capital cultural. Así, el campo de la educación se convierte en escenario de prácticas escolares intencionadas. Cuanto más escaso es el capital, mayor es la satisfacción y el deseo de adquirirlo. Por tanto, un campo propicio para su búsqueda es la formación social determinada (Gutiérrez, 2005), en la que se establece quién produce y consume ese bien que beneficia tanto a productores como a consumidores.

Una condición del capital académico es el tiempo de estudio acumulado y la posición que ocupan los agentes en el campo universitario o en la escuela. La universidad es un escenario de luchas internas por la ocupación de diferentes posiciones según el capital específico adquirido y por la defensa del capital previamente acumulado. Por ejemplo, el capital simbólico proporciona reconocimiento, consagración, legitimidad y autoridad para hablar en nombre de la ciencia (Gutiérrez, 2016). El capital se construye sobre la

base de principios sociales que reflejan gusto por el conocimiento, a su vez, su aplicación y estructuración a lo largo del tiempo.

En la escuela, se libran incertidumbres permanentes, principalmente en la transmisión de conocimientos, en la que el maestro busca reproducir contenidos de estudio vinculados al capital académico acumulado que legitiman sus prácticas. Según Antolín-Solache y Giovine (2021), el profesorado emplea estrategias de permanencia vinculadas a la reproducción social. Bourdieu explica que esas estrategias dependen del volumen y la estructura del capital a transmitir, de la trayectoria histórica, de la dinámica de las relaciones de poder entre clases, de los *habitus* incorporados y del estado del sistema de los instrumentos de reproducción disponibles. El maestro libra relaciones de tensión que ponen a prueba su saber pedagógico en función de la disposición o indisposición del alumnado respecto del conocimiento que pretende impartirse. Las prácticas se convierten en una tarea descomunal debido al mal uso de la tecnología y a la fuerza de las redes sociales, que captan la atención de los jóvenes.

Desde la perspectiva de Bourdieu et al. (2001), el capital se acumula a través del trabajo, ya sea en forma de materia o interiorizado en el cuerpo de las personas; es una fuerza que forma parte de las estructuras objetivas y subjetivas, y un principio fundamental que regula el mundo social. El capital impulsa gusto por participar en espacios de interés previamente identificados; el agente está convencido de que vale la pena estar ahí y apostar por bienes estratégicos afines al campo, por ejemplo, el ingreso del maestro a la planta docente, lo cual requiere capital académico y simbólico para superar la prueba de competencias, mantenerse y mejorar en materia salarial.

El capital cultural es cercano a los maestros y existe en tres estados: incorporado, que se

Una condición del capital académico es el tiempo de estudio acumulado y la posición que ocupan los agentes en el campo universitario o en la escuela.

expresa a través del *habitus* asimilado a lo largo de la vida; objetivado, que corresponde a los bienes culturales, e institucionalizado, que son los títulos académicos (Gutiérrez, 2005). Adquirir capital cultural incorporado requiere invertir tiempo para acceder a los bienes deseados. La educación requiere acompañamiento, inversión económica y trabajo constante en el hogar, lo que se traduce en mejores condiciones de vida en el futuro. Este capital es importante porque atraviesa la vida familiar, escolar, universitaria y laboral.

El capital cultural objetivado posee características propias: es autónomo, coherente, resultado de acciones históricas y sigue leyes específicas que trascienden la voluntad individual (Bourdieu et al., 2001). Por su parte, el capital cultural institucionalizado se manifiesta mediante títulos académicos y se refleja en el reconocimiento social en el campo escolar. Si se traslada este tipo de bienes a la práctica profesoral, se observa una acumulación de capital simbólico, expresado en ascenso en el escalafón nacional, que, en teoría, podría contribuir con mejores procesos académicos en beneficio del alumnado.

El capital cultural está presente en la escuela, la familia y en espacios de interacción externos a estas instituciones, y tiene influencia en el avance o estancamiento del proceso de escolarización. La inversión de capital económico y de infraestructura en la educación media por parte de los Gobiernos de Colombia desde el siglo XX apuesta por la formación de ciudadanos productivos para la sociedad y el país.

El capital social otorga reconocimiento personal y se refiere a la relación con grupos de personas que, aparte de disponer de propiedades comunes, están unidas por vínculos permanentes y útiles (Bourdieu, 2012). Los vínculos pueden estar asociados con instituciones afines a intereses sociales que, además de contar con propiedades habituales, se conectan a través de lazos permanentes, facilitando el intercambio de favores y servicios

(Téllez, 2002). El capital social es una práctica generalizada que mantiene un valor simbólico en diferentes círculos sociales, es el caso de la asamblea de padres organizada en los establecimientos educativos para velar por el rendimiento académico de los alumnos y hacer sugerencias en virtud del funcionamiento del establecimiento educativo del que forman parte, así como de las organizaciones sindicales de profesores que defienden los derechos de los maestros ante las entidades gubernamentales responsables de la educación.

Además, dado que está relacionado con el proceso de reconversión, el capital simbólico utiliza el prestigio social como estrategia de difusión. A través de él se reconocen los demás capitales que se ponen en juego en el campo y legitiman la posición del agente por el manejo específico de su estructura en los espacios de lucha (Gutiérrez, 2005). Se observa una relación entre capitales y violencia simbólica. En la escuela, el maestro encarna esta correspondencia expresada desde el punto de vista del capital académico que se impone intencionalmente para desempeñar su trabajo con autonomía relativa. Estas acciones se corresponden con las prácticas sociales en Bourdieu, al posicionar los capitales en el espacio social en perspectiva de los *habitus* incorporados (Bourdieu, 1997a, 2002). El profesor orienta un saber para que el estudiante lo incorpore y lo exprese en espacios internos y externos a la escuela, con efectos que se reflejarán en su trayectoria de vida. En perspectiva de los fines de la educación media, esto equivale a que los jóvenes comprendan las ideas y los valores universales que les permitan prepararse para acceder a la educación superior o al mundo laboral (Ley 115 de 1994, art. 27).

3.6 El interés o *illusio*

La inversión de capitales es una estrategia de provocación para quienes quieren conservar o aumentar los bienes adquiridos. Al respecto,

Bourdieu et al. (2001) indican que el campo, como producto histórico, produce e impone por funcionamiento interno una forma común de interés que es la condición de su funcionamiento. El interés moviliza a los agentes a través de prácticas sociales que combinan espacio social, capitales y *habitus*, categorías inherentes a las personas cuando ponen en juego bienes adquiridos de forma voluntaria en busca de beneficios personales y sociales.

La *illusio* es la adhesión al juego. Una condición de gusto que impulsa a permanecer en el lugar de preferencia. El interés radica en reconocer la importancia de un juego social y comprender que lo que sucede en él involucra a sus participantes. Significa formar parte de algo, admitir que el juego es importante y que hay que hacer seguimiento de las apuestas que se crean con la intención de jugarlo (Bourdieu, 1997b). El interés en el campo escolar está relacionado con la transmisión de conocimientos que despliega el maestro cuando enseña con amor su asignatura y los estudiantes se apropian de esos saberes (Jiménez Becerra, 2021). Se trata de una relación de reciprocidad convenida, es decir, nadie sale perdiendo: el maestro no olvida lo que enseña, lo refuerza a través de sus prácticas y los alumnos tratan de aplicar lo aprendido en las relaciones que establecen dentro y fuera de la escuela. La inspiración hacia el conocimiento se convierte en una práctica social que moviliza el cuerpo y la mente de los escolares siempre que haya disposición y voluntad. Todo ello se basa en la enseñanza como *illusio* específico que fundamenta la relación entre maestro y alumno.

3.7 Habitus y prácticas

El *habitus* está relacionado con las habilidades de los agentes acumuladas a través de estrategias educativas que inclinan el trabajo continuo y sostienen relaciones construidas sobre la base de los capitales adquiridos (Bourdieu, 2012). Los resultados del pensamiento,

las percepciones, las expresiones y las acciones son productos del *habitus*, que suelen estar limitados por prácticas históricas socialmente situadas de su producción. Al respecto, un factor preponderante es la libertad que lo produce, condición en la que prima la reproducción mecánica de las imposiciones establecidas (Bourdieu, 2007). Se trata de costumbres que se naturalizan en las personas a lo largo de su vida social.

Las costumbres que los niños, niñas y adolescentes (NNA) aprenden en el hogar tienen un impacto transversal en su vida. Se convierten en acciones permanentes que, al interactuar con otros modos de ser, tienden a fortalecerse o abandonarse. El campo escolar se convierte en un escenario de relaciones donde el conocimiento y las prácticas sociales moldean los modos de ser y actuar, por ejemplo, las acciones basadas en los valores escolares que rigen la vida en la escuela. Esto se convierte en un *habitus* o, si se quiere, en un capital, que es exigido por los agentes escolares independiente de sus actitudes y comportamientos.

La apuesta por el capital escolar es una fuente de inculcación de *habitus*. Su interiorización tiene mayor impacto cuando comienza en la etapa inicial. En este proceso, convergen prácticas sociales asociadas con la apropiación cultural que se relacionan entre sí (Gómez Marrugo, 2024). En el proceso de interiorización escolar, el maestro y la ideología que defiende son características determinantes en las condiciones de posibilidad que desembocan en prácticas de inculcación escolar (Bourdieu y Passeron, 2019).

El *habitus* se encuentra en lo que Bourdieu (1988, 1996) denomina estructuras objetivas internalizadas en el cuerpo. Estas estructuras se originan a partir de aprendizajes permanentes que se van constituyendo mediante prácticas sociales en el espacio social. El *habitus*, en cuanto mecanismo de disposición, funciona como un sistema generador de estrategias objetivas conforme a los intereses

de sus autores, sin que estos las hayan concebido expresamente con este fin (Bourdieu, 1990). El interés requiere espacios genuinos de inculcación que se transforman en *habitus* y estos, a su vez, producen, organizan y consolidan las prácticas. Este argumento lleva a concebirlo como un sistema de disposiciones inconscientes, generado por la interiorización de estructuras objetivas (Bourdieu, 2002), que se manifiestan en la vida de las personas y la sociedad.

El recreo, además de constituirse en práctica regulada en beneficio de la salud mental, es un escenario que refleja la relación entre la *illusio*, el *habitus* y las prácticas sociales. El tiempo de descanso se espera para salir del aula. El interés es diverso: es un momento para alternar actividades, practicar un deporte, dialogar, establecer relaciones afectivas, etc., que se convierten en costumbre y se renuevan según el tipo de relaciones y los agentes dispuestos a conservarlas. Las acciones descritas generan todo tipo de prácticas sociales que resaltan cualidades (comunicativas, deportivas, sociales o culturales) y generan reconocimiento en los alumnos y los grupos destacados.

El *habitus* es parte intrínseca de la *illusio* (Bourdieu, 1988, 1996, 1997b; Bourdieu et al., 2001), y se contrapone al desinterés y la indiferencia. Representa el impulso para involucrarse en el juego. El interés está en el cuerpo y la mente, por tanto, se manifiesta en la cotidianidad de las personas. Según Martínez (2007), el *habitus* articula las prácticas y está presente en las condiciones de vida de los agentes y en la percepción que construyen sobre la complejidad del espacio social donde participan. La pertinencia de esta herramienta metodológica permite reflexionar sobre la educación y el trabajo pedagógico. No obstante, analizar las prácticas desde la perspectiva del *habitus* representa un desafío, ya que requiere, por un lado, que el maestro conozca a sus estudiantes y, por otro, que trabaje junto con las familias, algo que no siempre sucede.



3.8 Prácticas sociales escolares

Las prácticas son construcciones sociales amparadas en los capitales adquiridos que se producen a través del *habitus* (Bourdieu et al., 2001). Son afines a la familia, la escuela y, por consiguiente, a la sociedad en general, en cuanto procesos dinámicos mediante los cuales las personas buscan posicionarse de manera estratégica y establecer control sobre la organización social en la que participan.

Analizar las prácticas implica revisar el *habitus*, los capitales y el espacio social de relaciones. Esto se debe a que, aparte de las organizaciones sociales, que crean prácticas, se necesitan personas que exploren el sentido que contemplan. Al respecto, Martín-Criado (1996) indica que, si los múltiples grupos sociales construyen prácticas a partir de distintas racionalidades y exploran diversos sentidos y estrategias, también existe una clasificación entre unas racionalidades y otras.

En el campo escolar, se observan distintas percepciones sobre las prácticas relacionadas

con las acciones de las personas. Por eso, el maestro conecta con una multiplicidad de lógicas amparadas en el trabajo pedagógico que se fundamenta en eventos sociales y de enseñanza. El encuentro entre el profesor y los estudiantes genera relaciones de correspondencia que interpelan la educación y la participación de la familia (Gómez Campo, 2023,) para que sus hijos continúen con su trayectoria académica. Esta práctica supone un reto considerable, ya que los jóvenes tienen intereses distintos a los de los adultos. Además, esta tendencia va en aumento, entre otras cosas, por la vinculación a las redes sociales, que causan adicción y tienen efectos negativos en el desarrollo del pensamiento.

Las prácticas y las reglas son dinámicas y complementarias, constituyen una interpretación y reinterpretación constante de su significado. En última instancia, la regla es el resultado de lo que la práctica hace de ella (Bourdieu et al., 2001). Por tanto, tienen límites que es indispensable conocer para dotarlas de sentido. Las reglas establecidas en la dinámica de clase se convierten en acuerdos basados en prácticas sociales y *habitus* comportamentales para cumplir principios convivenciales. El manual de convivencia recoge los derechos y deberes de la comunidad educativa. Consolida las prácticas de construcción colectiva en las que se

recopilan conocimientos, experiencias y perspectivas esperadas en torno a los ciudadanos que el campo escolar prepara para la sociedad.

El hecho de analizar la educación como una práctica social no es común, lo que hace que este estudio sea relevante. La revisión de la documentación confirma que las prácticas pedagógicas son el tema que se ha explorado en profundidad. Sin embargo, se observa que Bourdieu aborda el problema de la educación desde esta perspectiva, vinculándola con la escuela y la familia desde el punto de vista de la reproducción del capital cultural, ya sea para su conservación o incremento (Gutiérrez, 2003). Por el contrario, el análisis de las prácticas se distancia de la reproducción de un capital y destaca la lucha por el conocimiento como bien cultural entre el maestro que transmite un saber, los estudiantes que lo asimilan y la familia que apoya el proceso escolar.

En el análisis de la educación media, se evidencia la participación de diversos agentes que, al compartir intereses, persiguen propósitos distintos, reconfigurando el campo a través de las relaciones que establecen de manera continua. Mientras el maestro enseña y el alumno aprende, ambos lo hacen en función de los objetivos escolares que definen sus respectivos roles. Es evidente que la práctica refleja luchas respecto de la disposición de la educación, por lo que el profesor debe explorar estrategias metodológicas que inspiren gusto por el conocimiento, siempre que sea útil y aplicable a corto plazo. Sin embargo, esto es una contradicción, ya que el saber implica trabajo y persistencia para desarrollarlo y contemplarlo en su complejidad.

La educación media en Bogotá ha evolucionado a lo largo de su historia, presentando características, avances y estrategias orientados a facilitar la transición de los jóvenes hacia la educación superior o el mundo laboral.

3.9 Educación media en Bogotá

La educación media en Bogotá ha evolucionado a lo largo de su historia, presentando características, avances y estrategias orientados a facilitar la transición de los jóvenes hacia la educación superior o el mundo

laboral. A principios de la primera década del siglo XXI, se modificó su organización en respuesta al bajo acceso a la universidad, una situación que afectó especialmente a las poblaciones más vulnerables. Por ello, el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 (Secretaría de Educación, 2009) impulsó la política de articulación entre las IED y las IES, con el propósito de fomentar la innovación pedagógica, administrativa y organizativa en los colegios. De acuerdo con esta política, los estudiantes de décimo y undécimo grado abordarían contenidos de educación superior para facilitar su transición del colegio a la universidad (Iguarán Olaya, 2015). Este proceso sigue inconcluso, en parte, porque a los establecimientos educativos se les responsabiliza del proceso académico de los escolares, dejando de lado el principio de corresponsabilidad que involucra a la familia, el Estado y la sociedad.

Se han dispuesto estrategias para que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo y finalicen la educación media, entre ellas, el subsidio condicionado a la asistencia escolar y la destinación de recursos provenientes de las entidades territoriales para apoyar programas complementarios, como alimentación y transporte (Delgado Barrera, 2014). Pero el problema es de fondo, garantizar incentivos económicos a los escolares cuando sus familias padecen escasez de bienes materiales es insuficiente, por lo que los jóvenes optan por decisiones apresuradas que respondan a la inequidad social que padecen. Para ellos, la respuesta no está en la escuela y la educación deja de ser una bien mayor.

El plan mencionado impulsa la educación superior técnica y tecnológica, junto con la formación profesional para el trabajo, mediante la articulación con el SENA. A partir de 2008, el número de colegios con esta modalidad se amplió, lo que permitió la continuidad de la formación con la obtención de títulos de técnico o la certificación de

habilidades laborales otorgadas por esta institución (Secretaría de Educación, 2018).

El modelo de intervención en las IED contó con la participación de las IES, lo que llevó a realizar modificaciones en el currículo y la visión institucional, en particular en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el sistema de evaluación, los manuales de convivencia y los planes de estudio. Mientras en algunos establecimientos educativos se promovió la participación de la comunidad escolar, en otros, el proceso se llevó a cabo de manera impuesta, generando resistencia entre maestros, estudiantes y padres de familia.

El proceso de intervención ha sido cuestionado, ya que la enseñanza media no ha logrado mejorar la calidad educativa ni fortalecer el aprendizaje de los alumnos en las áreas obligatorias. Además, persisten deficiencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la implementación de procesos socioprofesionales. Según la Secretaría de Educación (2018), para hacer frente a estos desafíos, es fundamental garantizar oportunidades de diversificación que permitan a los estudiantes explorar diversos campos del conocimiento y abordar todas las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, social, emocional y ocupacional). Esto debe integrarse en los espacios de formación institucional para contribuir al desarrollo del proyecto de vida de los escolares y facilitar sus transiciones de manera efectiva.

A lo largo de la trayectoria de la educación media, han surgido tensiones recurrentes en su implementación. En sus inicios, estuvo influenciada por un modelo pedagógico intelectualista y academicista (Gómez Campo y Díaz Ríos, 2006), que priorizaba los resultados de las pruebas de estado y el acceso a la universidad, en sí, dejando en un segundo plano la formación para el trabajo, que no se evalúa mediante pruebas estandarizadas. Esta tendencia sigue imponiéndose, los

establecimientos educativos y los maestros orientan sus prácticas para que los alumnos acceden a la educación superior fortaleciendo los aprendizajes con prácticas de repaso y ejercicios de pre-Icfes.

En cuanto a los caracteres de la educación media, la académica profundiza en los conocimientos, desarrolla la capacidad crítica, reflexiva y fomenta los valores y la convivencia (López Duarte, 2008), mientras la técnica se centra en la capacitación laboral, la preparación para el sector productivo y la posibilidad de acceder a la educación superior (Ley 115 de 1994). Esta última es prioritaria, pero la formación técnica no termina de desarrollarse.

La articulación entre las IED y las IES facilita el acceso a la educación superior y el trabajo conjunto entre estas instituciones, que se refleja en el desarrollo de competencias académicas en los egresados, lo que ha contribuido a reducir la tasa de repitencia universitaria (Camargo Casallas et al., 2012). Sin embargo, persisten desafíos, ya que el nivel académico de las IED no siempre se ajusta a las exigencias de las IES en la estructuración de sus programas.

La experiencia demuestra que limitar la articulación a programas de educación técnica y tecnológica no es una estrategia acertada, ya que la educación media no debe centrarse únicamente en preparar a los jóvenes para la educación superior. Es fundamental que también se promueva el desarrollo de habilidades específicas que permitan explorar diferentes ámbitos de estudio y trabajo, así como ejercer plenamente la ciudadanía (Camargo Casallas et al., 2012). Por ello, deben garantizarse espacios de formación amplios y complementarios, puesto que para muchos estudiantes no es prioritario continuar su trayectoria académica, sino acceder al mercado laboral como empleados o crear su propio negocio.

En la exploración de las nociones de campo, capital, *habitus* e *illusio*, se constata su validez

epistemológica para pensar la educación en perspectiva social buscando comprender las relaciones que construye el maestro junto con estudiantes y padres de familia. Se advierte que el acompañamiento familiar en el proceso educativo es un privilegio que se concentra en aquellos grupos con mayor capital cultural para orientar las tareas escolares. Sin embargo, ¿qué sucede con las clases sociales que no cuentan con tiempo suficiente para acompañar el proceso escolar de sus hijos? Esto pone de manifiesto la importancia de la perspectiva social en la educación, en cuanto permite comprender los procesos que configuran y caracterizan el campo. Se espera que la educación les permita a los jóvenes no solo acceder al mundo laboral, sino también participar en la vida política desde espacios micro (la escuela) articulados a espacios de relaciones de gran complejidad sociocultural (la sociedad).

En cuanto a la ventaja académica de los alumnos que han incorporado capital cultural en su familia, como lo defiende Bourdieu, frente a aquellos que no han tenido ese beneficio y estarían en desventajas desde el punto de vista del aprendizaje, este argumento es cuestionado. Se indica que el deseo de aprender es un proceso individual, y se activa en la escuela a través de las prácticas del maestro (Charlot, 2014). El profesor inspira y moviliza consciencias siempre que sus prácticas sean intencionadas, persigan fines específicos y útiles para el estudiantado.

Y no solo esto, sino que también se está apoyando a los NNA matriculados como estudiantes en colegios públicos con un complemento alimentario diario independiente de la jornada académica (mañana o tarde). También se ofrece apoyo en el transporte escolar para los alumnos que viven en zonas alejadas del lugar de estudio y para aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, con el fin de evitar el abandono escolar. Es decir, las desventajas académicas de los alumnos se contrarrestan con acompañamiento de las

instituciones gubernamentales responsables de la educación y las estrategias metodológicas que utiliza el maestro, lo otro depende del interés del alumnado por la educación acompañado de su familia.

En la revisión documental sobre la educación como práctica social, se destaca la reproducción del capital cultural por parte de la familia y los establecimientos educativos. Sin embargo, esta afirmación es cuestionable, ya que la función de la educación es democrática e inclusiva, y busca llegar a diversos públicos sin importar sus condiciones sociales y culturales. La diferencia educativa, en todo caso, sería un objetivo distinto. En relación con el estudio de las prácticas, la tendencia se centra en el componente pedagógico que explora la relación entre enseñanza y aprendizaje (Martínez-Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006). Esto pone de manifiesto que las prácticas sociales en educación se convierten en un tema de interés investigativo, pues no son acciones aislables ni fáciles de observar, sino que desafían nuestro pensamiento (Vélez de la Calle, 2006), y son procesos dinámicos dentro de la estructura social que determinan las posiciones y disposiciones de los agentes en el campo.

Las prácticas sociales constituyen un engranaje de expresiones que se significan de acuerdo con la posición y el interés de los agentes en el campo. Los maestros articulan las prácticas pedagógicas con las sindicales (prácticas políticas), es decir, con la instancia que los representa en los procesos de negociación con el Gobierno. A su vez, mantienen una comunicación permanente con los padres y los alumnos sobre los avances y las dificultades del proceso escolar y convivencial, combinando experiencia y vocación (prácticas sociales). Todo ello se basa en el capital académico y simbólico que les otorga autoridad para transmitir la cultura constituida históricamente por la humanidad en un entorno escolar específico.

El profesor inspira y moviliza consciencias siempre que sus prácticas sean intencionadas, persigan fines específicos y útiles para el estudiantado.

En lo que respecta a la educación media, se trata de un campo que se ha ido configurando en torno a la articulación entre las IED y las IES para desarrollar habilidades cognitivas y laborales en los jóvenes, de modo que los estudiantes puedan desempeñarse de manera responsable después de egresar de la escuela. No obstante, existen estudios que insisten en la necesidad de reestructurar la legislación que regula este nivel educativo (Díaz y Celis, 2011; Gómez Campo, 2023), establecido en la Ley 115 de 1994. Es crucial garantizar la permanencia de los estudiantes en este ciclo, diferenciar la educación media académica de la técnica desde el punto de vista de los contenidos, la metodología y los objetivos de estudio, así como desarrollar un currículo flexible que responda a las necesidades de la población escolar, priorizando el desarrollo cognitivo, tecnológico, social y medioambiental. Además, es necesario abordar la falta de pertinencia en el tránsito hacia la educación terciaria, el mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida desde un enfoque pedagógico y financiero (Acosta Pachón et al., 2016), para que los alumnos puedan continuar su trayectoria en la educación superior o incorporarse al mercado laboral.

Existe escasa información sobre las prácticas sociales del maestro de educación media, situación que genera interés en profundizar en el componente social, que comprende acciones pedagógicas, metodológicas, didácticas y de reflexión sobre las relaciones que se construyen alrededor del proceso escolar para generar acciones inclusivas que desafíen

aquellas costumbres (autoritarismo, repetición de actividades, etc.) que dificultan los procesos de transformación escolar. Pero no solo eso, conviene explorar la participación de los maestros en las instancias gubernamentales y el impacto que sus acciones y decisiones tienen en la profesión docente.

Lo que reflejan las organizaciones sindicales, particularmente en Bogotá, es que la mayoría de sus integrantes están adscritos al antiguo escalafón (Decreto 2277 de 1979), y su protagonismo ha retrasado la incursión de los nuevos profesores en los procesos políticos que los afectan (Decreto 1278 de 2002). Se desconocen las organizaciones sociales y culturales con agendas ampliamente difundidas sobre el capital cultural, deportivo y académico de los maestros. Existen grupos de estudios aislados que, por lo general, exploran la causa política con poca difusión en la ciudad y se cuestiona porque dejan de lado el componente académico y pedagógico como ejes transversales de la educación.

4. Conclusiones

La comprensión relacional del estructuralismo constructivista y las nociones que lo engloban se podría equiparar al trabajo conjunto de los agentes escolares en el campo de la educación si se quiere que el alumnado obtenga buenos resultados escolares. Las luchas en el campo necesitan capitales y agentes dispuestos a apostar, cuyas estrategias de juego dependen, en parte, del *habitus* incorporado a lo largo de la vida. En este sentido, el interés del maestro radica en transmitir conocimientos, inspirar a sus estudiantes, generar un impacto positivo en ellos y en la sociedad, innovar en sus prácticas y formar parte de una comunidad educativa. Todo ello bajo la premisa de la enseñanza como *illusio* específico que fundamenta la razón de ser en la escuela, para lo cual se requiere capital y apoyo por parte de la comunidad educativa, principalmente la familia.

Las prácticas sociales en el ámbito escolar se manifiestan a través de los cuestionamientos y, en casos específicos, de la resistencia de los maestros frente a las orientaciones curriculares externas que limitan su autonomía. Al mismo tiempo, fortalecen las relaciones mediante prácticas intencionadas que inspiran el deseo de aprender en los alumnos. Para ello, utilizan el capital académico acumulado, estrategias de acercamiento (el don de la vocación) metodológico y su experiencia para convocar a los demás agentes escolares. Además, desarrollan acciones basadas en la inculcación de los valores escolares que rigen la vida en la escuela y que tienen como objetivo la formación ciudadana de los escolares. Se destacan las prácticas de construcción colectiva de índole política reflejadas en la participación de los maestros en las organizaciones sindicales que los representan a nivel gubernamental, aunque su trascendencia en el panorama académico y pedagógico es incipiente.

El campo de la educación media acoge a los jóvenes de los dos últimos grados que ofrece el sistema educativo colombiano (décimo y undécimo). En Bogotá, se han producido avances sustanciales en materia de cobertura y vínculos administrativos entre instituciones (IED-IES) para garantizar un mejor servicio. Sin embargo, el acceso a la educación superior y el nivel de las habilidades cognitivas y sociales de los jóvenes no es suficiente, razón por la cual se demanda un acompañamiento constructivo entre los agentes que regulan la educación y los establecimientos educativos con mayor fuerza en la reflexión sobre las prácticas del profesorado. Se resalta apoyo de las instituciones gubernamentales responsables de la educación en el ámbito material, pero falta acompañamiento permanente del proceso escolar con mayor acento en la formación de los maestros, especialmente en aquellos que laboran en lugares alejados del centro urbano.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No aplica.

Contribución de los autores

El autor estuvo a cargo del proceso de elaboración del artículo. Se usaron herramientas de inteligencia artificial (IA) en ajustes del documento.

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

Durante la preparación de este trabajo, el autor ha utilizado DeepL Write para hacer ajuste de escritura. Tras utilizar esta herramienta/servicio, el autor revisó y editó el contenido según las necesidades y se responsabiliza plenamente del contenido de la publicación.

Referencias

- Acosta Pachón, M., García Jaramillo, S. y Maldonado Carrizosa, D. (2016). Recomendaciones de política pública para mejorar la educación media en Colombia. *Documento de Trabajo*, 31. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/5655d80c-9de2-4e07-b4db-cebdc15786bb/download>
- Antolín-Solache, A. M. y Giovine, M. A. (2021). Estrategias de permanencia e ins-

- trumentos de reproducción universitarios en Córdoba, Argentina, 2017. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 70-90. <http://dx.doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1083>
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas.
- Barri, J. (2012). Diacronía y sincronía en el proyecto epistemológico de Pierre Bourdieu. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 53, 1-28. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15265/CONICET_Digital_Nro.17850.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura* (pp. 135-141). Conaculta.
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*, 3, 7-95. <https://doi.org/10.32870/lv.v0i3.2683>
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P., García Inda, A. y Bernuz Beneitez, M. J. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Camargo Casallas, Garzón, E. y Urrego, L. (2012). Articulación de la educación media

- y superior para Bogotá. *Visión Electrónica*, 8(2), 160-171. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/visele/article/view/3888/5509>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: "Con Bordieu y contra Bordieu". *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-46. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664/3196>
- Chacón Sánchez, M. F. (2020). *La convivencia escolar desde las prácticas sociales* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/56bcb733-fd57-4cd8-9b06-58f91a71eb11/content>
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías: Revista de Educación*, 3(4), 15-35. <https://www.polifonias-revista.unlu.edu.ar/sites/www.polifonias-revista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41480. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150#:~:text=Objeto%20de%20la%20ley.,derechos%20y%20de%20sus%20deberes>
- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190?locale-attribute=en>
- Díaz Ríos, C. M. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior: El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Investigación y Desarrollo*, 20(2), 230-259. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/4470/2932>
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 371-380. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.9.1.362>
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Gómez Campo, V. M. (2023, 30 de julio). La educación media colombiana necesita el grado doce. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/la-educacion-media-colombiana-necesita-grado-doce/>
- Gómez Campo, V. M. y Díaz Ríos, C. M. (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Campo, V. M., Díaz Ríos, C. M. y Celis Giraldo, J. E. (2009). *El puente está quebrado: Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Marrugo, E. de J. (2024). Prácticas sociales, maestros y educación media en Bogotá. *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 16(31), e1635. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>
- Gutiérrez, A. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: Elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 115-132. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120115A>
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, *habitus* y representaciones: Recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Gutiérrez, A. (2016). El sociólogo y el historiador: El rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios Sociológicos*, 34(102), 477-502. <https://doi.org/10.24201/es.2016v34n102.1437>

- Hurtado, J. (2000). Fases comparativa, analítica y explicativa del proceso metodológico: Del marco teórico al sintagma gnoseológico. En *Metodología de la investigación holística* (pp. 89-134). Fundación Sygal.
- Iguarán Olaya, J. M. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA.-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López Duarte, C. A. (2008). *Situación de la educación media oficial en Bogotá: Características, avances y perspectivas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1263>.
- Martín-Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, 311, 235-252. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71644/00820073003936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_23/23_9M_Laconstruccionde-losproblemasjuveniles.pdf
- Martín-Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación*. Bellaterra.
- Martínez-Boom, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295/6963>
- Martínez-Boom, A. y Narodowski, M. (comps.) (1996). *Escuela, historia y poder: Miradas desde América Latina*. Novedades Educativas.
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial 35374. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1429913>
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44840. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>
- Quiceno Castrillón, H. (2006). El maestro: Del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Separata: Revista Educación y Pedagogía*, 33-53. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Red de oportunidades: Estrategia para reducir la deserción escolar en Bogotá. (2024, 6 de octubre). *El Espectador*. https://www.elespectador.com/responsabilidad-social/region-en-accion/red-de-oportunidades-estrategia-para-reducir-la-desercion-escolar-en-bogota/?utm_source=onesignal&utm_medium=mailing&utm_campaign=regionaccion_desercion&utm_content=08-10-2024
- Saldarriaga Vélez, O. (2023). Refundar el oficio de maestro. *Escuela y Pedagogía*, 17. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/index.php/pensar/refundar-el-oficio-de-maestro>
- Secretaría de Educación. (2009). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstreams/2dd4ab72-d6c9-4fcc-a556-ca119890adc1/download>

- Secretaría de Educación. (2018). *Desarrollo integral de la educación media: Apuestas, avances, retos en la política pública. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/873>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vélez de la Calle, C. (2006). Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de Educación: Un vínculo por resolver en el currículo. *Sapiens*, 7(2), 11-23. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200002&lng=es&tlng=es.
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? En Conferencia dictada en el Marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, 13 de junio de 2002.

Alejandra Andreina Pinela Bajaan^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-3463-889X>

Martina Nicole Rivadeneira Zurita²
<https://orcid.org/0009-0004-5659-7640>

John Josue Alomoto Perero³
<https://orcid.org/0009-0003-1281-4968>

Mery Cecilia Chamba Reyes⁴
<https://orcid.org/0009-0002-4325-9883>

¹ University of Guayaquil. Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences, Guayaquil, Ecuador; alejandrapinelatk@gmail.com

² University of Guayaquil. Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences, Guayaquil, Ecuador; rivadeneira.martu@hotmail.com

³ University of Guayaquil. Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences, Santa Elena, Ecuador; johnalomoto69@gmail.com

⁴ University of Guayaquil. Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences, Guayaquil, Ecuador. merychamba06@hotmail.com

*Corresponding author:
Alejandra Andreina Pinela Bajaan,
University of Guayaquil. Faculty of
philosophy, Guayaquil, Ecuador; Coop.
Nueva Guayaquil; alejandrapinelatk@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3463-889X>

To cite this article:
Pinela Bajaan, A. A., Rivadeneira Zurita,
MN., Alomoto Perero, J. J., & Chamba
Reyes, M. C. (2025). Scaffolding strategy
and speaking skills development in
the English teaching process. *Papeles*,
17(33), e2067.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2067>

Scaffolding strategy and speaking skills development in the English teaching process

Estrategia de andamiaje y desarrollo de la expresión oral en el proceso de enseñanza del inglés

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.2067>

Received: November 23rd, 2024

Approved: March 10th, 2025

Published: May 13th, 2025



Abstract

Keywords:

Scaffolding strategy; speaking skills; English language acquisition

Introduction: The purpose of this review article is to provide readers with an overview of research made on the influence of the scaffolding strategy on the development of English-speaking skills, including information such as its effectiveness in the English classroom and an account of the facets of this strategy that should be further developed.

Method: Exploring two well-known open access databases: ERIC and Scilit, the authors collected thirteen articles published between 2020 and 2024. The review focuses on analyzing the effectiveness of scaffolding strategy in improving speaking skills in English, making emphasis on the types of scaffolding employed and their characteristics.

Results and Discussion: The analysis of the articles is based on four main types of scaffolding: conceptual, procedural, strategic, and metacognitive. Conceptual scaffolding introduces learners to key pieces of information, procedural scaffolding refers to the assistance given regarding the utilization of tools for learning, strategic scaffolding refers to the employment of alternative procedures to reach an objective and finally, metacognitive scaffolding fosters self-regulation, reflection, and is supported by feedback. The selected studies have been labelled according to this classification, thus obtaining articles that included from one to multiple scaffolding types. **Conclusions:** This article demonstrates that scaffolding is a highly effective strategy for developing English learners' speaking skills.

Resumen

Palabras clave:

Andamiaje; habilidades orales; adquisición del idioma inglés

Introducción: el propósito de este artículo de revisión es proveer a los lectores una visión general de las investigaciones sobre la influencia de la estrategia del andamiaje en el desarrollo de las habilidades orales en inglés, incluyendo información, como su efectividad en el aula de clases de inglés y un recuento de los aspectos de la estrategia que deberían ser desarrollados. **Metodología:** a través de la exploración de dos bases de datos: ERIC (*Education Resources Information Center*) y Scilit (*Scientific & Scholarly Research Database*), los autores recolectaron trece artículos publicados entre 2020 y 2024. La revisión se enfoca en analizar la efectividad de la aplicación del andamiaje para el mejoramiento de habilidades orales en inglés, con énfasis en los tipos de andamiaje empleados y sus características. **Resultados y discusión:** el análisis de los artículos se basa en cuatro tipos de andamiaje principales: conceptual, procesal, estratégico y metacognitivo. El andamiaje conceptual introduce a los alumnos a piezas clave de información; el andamiaje procesal se refiere a la asistencia dada en relación con la utilización de herramientas para el aprendizaje; el andamiaje estratégico se relaciona con el uso de procedimientos alternativos para alcanzar un

objetivo, y, finalmente, el andamiaje metacognitivo fomenta la autorregulación y reflexión, así como se apoya en la retroalimentación. Los estudios seleccionados han sido etiquetados de acuerdo con esta clasificación, y así obtener artículos que incluyen de uno a múltiples tipos de andamiajes. **Conclusión:** este artículo demuestra que el andamiaje es una estrategia altamente efectiva para desarrollar las habilidades orales de los estudiantes de inglés.

1. Introduction

In today's interconnected world, learning English as a foreign language has become an essential skill for individuals seeking to communicate orally with people around the globe, especially because a great part of the world's citizens understands and practice this language (Tika & Dewi, 2022). Therefore, speaking English facilitates the process of making oneself understood in countries where one's mother tongue is not spoken, which can be said to justify its inclusion as a subject in the curricula of several countries (Sah, 2022).

Nevertheless, many authors like Haung (2006, as cited in Zarandi & Rahbar, 2016), Yuniarti (2017), and Rajendran and Md Yunus (2021) concur that of the four language skills that English entails, speaking is considered one of the most challenging to master by learners of this language, which is a predicament that appears exacerbated when the importance of this ability is considered. According to Sabnani (2024), "Speaking well facilitates language learners' interaction in academic and social settings", meaning that the development of speaking skills has a crucial role not only as a means of communication but also as a tool for learning. This is seconded by Walqui (2006) as well as Katemba and Grace (2023), who affirmed that the ability to communicate and interact with their peers empowered students' learning process. These affirmations were taken a step further by Nasiri and Gilakjani (2016), who concluded in their article that being able to communicate effectively in a second language allows learners to succeed in their lives beyond the classroom. Given this, it

can be concluded that the effort that English teachers put into helping students enhance their oral communication abilities becomes properly justified; taking into account that the way that educators undertake this task has a major influence on how satisfactorily students acquire said abilities (Sari & Rozimela, 2021).

However, it is important to clarify what is understood by "speaking" before delving into classroom practices. Brown (1994), Burns and Joyce (1997), and Chaney and Burk (1998) stated that speaking is a process that involves producing and receiving information, which makes it interactive. In other words, speaking is a two-way operation in which not only the information is delivered but also responses are obtained, shaping in this way an active exchange between the participants.

When considering the specifics, several researchers have offered their own conceptualization of the components of speaking skills. For instance, the book *International Perspectives on Psychological Science: Leading Themes* considers components such as preparation of speech, grammatical encoding, phonological encoding, and articulatory components (Bertelson et al., 1994). Likewise, in a research project carried out by Bahrani and Soltani (2011), different components such as fluency, accuracy, vocabulary, comprehension, accent, and communication were found to be what learners work on to improve their speaking skills. From this list, we can highlight the component of fluency, which is when speakers engage in a meaningful conversation that occurs naturally (Shahini & Shahamirian, 2017); a definition that emphasizes its role as the most noticeable component of speaking

skills. Additionally, other authors explain that people typically use the word to denote the oral production of a person who can use the language effectively, usually in reference to someone who speaks a foreign language (Chambers, 1997).

Still, as it was previously stated, many language students find it difficult to develop their speaking skills. According to Baker and Westrup (2003, as cited in Megawati & Mandarani, 2016), one challenge faced by learners when speaking lies in their lack of knowledge about appropriate vocabulary and grammar structures, as well as general ideas about the assigned topic. Furthermore, the levels of difficulty of the used materials can also represent an obstacle for students, leading them to choose not to participate in the proposed speaking activities (Irmawati, 2016), most likely due to the fear of committing mistakes and being judged for them, which is very common in students (Hopärtean, 2015).

One of the procedures that teachers implement in order to help students develop their English-speaking skills is scaffolding. The name of this strategy, coined by David Wood, Gail Ross, and Jerome Bruner in 1976, is most likely to be a reference to constructions, suggesting the idea that the educational assistance given to a learner is similar to the scaffolding used by construction workers, as it helps to build the knowledge and skills of a person until it is no longer needed. As Wood et al. (1976) stated: "scaffolding consists essentially of the adult 'controlling' those elements of the task that are initially beyond learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence" (p. 90). In addition, many studies have provided their own conceptual interpretation of this strategy, defining it as the temporary assistance that teachers supply learners to help them grasp and complete a task successfully so that later they are able to complete a similar one as they become more autonomous (Gibbons, 2002;

Meyer & Turner, 2007; Monteiro et al., 2020; Yildiz & Celik, 2020).

Other authors have detailed the function of the teacher in this strategy. For instance, Birjandi and Jazebe (2014), Van de Pol et al. (2010), and Van de Pol et al. (2013) agree that the role of educators is significant, as they manage and provide appropriate support in a range of ways, such as modelling and questioning for assimilation of the activity, in an attempt to help students achieve a high level of performance. Also, they are in charge of conducting the process according to their students' needs, for which they should control key aspects such as the level of the tasks and their relevancy to the competencies that students must develop (Suherdi, 2008; as cited in Arlinda, 2020).

In the same way, there are some studies that reflect the effectiveness of scaffolding in speaking skills. For instance, Mirahmadi and Alavi (2016) and Evenddy et al. (2024), concluded in their investigations that scaffolding has a significant influence on the speaking skills of learners, leading to an improvement in specific components like pronunciation and grammar, as well as other complementary aspects of communication like confidence and critical thinking, respectively. Goh (2017) declared the use of scaffolding activities as effective in helping learners strengthen their oral communication abilities by planning, organizing speech, and better performing the language. Finally, Naibaho (2019) demonstrated in his investigation that the application of scaffolding generates positive responses toward activities and boosts student motivation, impacting the development of speaking skills in a positive way.

Similarly, it has been demonstrated that the use of scaffolding in the classroom can encourage learners to speak with more confidence in their abilities. One example of this is the study carried out by Azir (2019), which was focused on peer scaffolding and whose results showed that the application of scaffolding impacted positively the student's speaking performance



by providing them with opportunities to help each other and practice the skill in a more supportive environment.

Based on these findings, it can be claimed that this strategy aids students to be confident in their abilities by working on activities that allow them to develop their problem-solving skills so that they can progressively reach their assigned learning goals. Thus, scaffolding can be considered as a useful tool to bridge the gap between the tasks that can be accomplished independently by the learner and the tasks that they are able to complete successfully but with some guidance. This was emphasized by Meyer and Turner (2007, as cited in Shahidzade et al., 2022) in their investigation, which underscored the impact that this strategy has in helping students move from shared to independent responsibilities.

As per the previous analysis of the featured investigations, it can be stated that scaffolding is a prodigious strategy that has been a helpful tool for learners to improve their speaking skills in the classroom, raising their self-confidence when it comes to participating in an oral manner. This highlights the significant role that scaffolding plays during a speaking performance by giving clear instructions and supporting learners to achieve their ultimate learning goals as well as develop their speaking skills without the usual nervousness

that some students can experience when it comes to learning a foreign language.

Many studies have been conducted regarding the influence of this strategy on the development of English-speaking skills, as proven in previous descriptions. Nonetheless, these studies differ in the context in which they were performed, causing a myriad of different results regarding the effectiveness of the scaffolding strategy on speaking skills. As a result, the primary goal of this article is to synthesize the findings of research articles made on this topic in order to make the information more accessible to members of the educational community. Additionally, this study seeks to answer secondary questions such as how effective the implementation of scaffolding is in developing speaking skills in the classroom, and which aspects of the implementation of this strategy should be further developed.

Regarding its structure, the present review article is divided into sections to facilitate a comprehensive and methodical examination of the chosen topic. The introduction provides background information on English speaking skills and the importance of their development, along with a detailed conceptualization of the scaffolding strategy and a description of the existing research on its influence on the specified skills. The methodology of the investigation, which can be found next, includes an overview of the steps and the criteria used to select the articles to be analyzed. Then, the results and discussion section of the paper showcases a thorough examination of the selected studies, including descriptions of their methodologies, the category of scaffolding they feature, and their findings. Additionally, the authors provide the answers to their established research questions, which mainly seek to determine the effectiveness of the scaffolding strategy as well as the aspects that should be considered in future investigations on this topic. Lastly, the conclusion of the study provides a summary of the findings

of the review along with their implications for practitioners, teachers, and policymakers, fulfilling in this way the main objective of this study.

2. Methodology

This investigation is dedicated to the examination of literature that researches the influence of the scaffolding strategy in the development of English speaking skills; a group of abilities that, as described in previous sections of this study, need an extensive amount of practice and an effective strategy that engages learners to improve them. This study follows an adapted approach based on the PRISMA 2020 guidelines (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) to structure the process of identification, screening, eligibility, and inclusion of studies (Page et al., 2021). Those modifications were made to align with the scope and limitations of this review.

The articles that are examined in this study were selected from the open-access databases ERIC and Scilit. In order to carry out a more organized and rigorous search in the selected databases, Boolean operators were employed in this process. In the ERIC database, the sentence “*Scaffolding*” AND “*Speaking*” was entered in the search bar, which displayed a total of 224 files. In the same way, the Scilit database was searched using the same keywords, which were entered in separate text boxes in the “keyword” category and

were joined by an AND operator. This search amounted to 685 files. As a result, the search of articles in both databases generated a total of 909 documents.

Once this process was completed, the second step was to separate the articles that were useful for the purpose of the present investigation. For this, the researchers developed a set of criteria for inclusion and exclusion of the gathered documents, in which the inclusion criteria stated that the selected documents must: be a journal article, have been published between 2020 and 2024, and study the influence of the selected independent variable in the selected dependent variable (Table 1). The reason for the establishment of these criteria lies in the necessity to obtain research articles that are aligned with the objective of the present investigation and constitute a direct study of the variables using primary sources rather than secondary ones.

On the other hand, the exclusion criteria state that the article is disregarded from the investigation if: it is not a journal article, it was not published between the years 2020 and 2024, it does not belong to an experimental/quasi-experimental type of research, or if it is not written in English (Table 1). The establishment of these specific criteria ensures the obtainment of research articles that depict a current outlook of the research variables and that implement scaffolding strategies through direct experimentation.

The total results obtained in the search were screened according to the previously

Table 1.
Inclusion and exclusion criteria

Inclusion criteria	Exclusion criteria
It is a journal article	It is not a journal article
It was published between 2020 and 2024	It was not published between 2020 and 2024
It studies the influence of the selected independent variable on the selected dependent variable	It does not belong to an experimental/quasi-experimental type of research
	It is not written in English

Source: Own elaboration

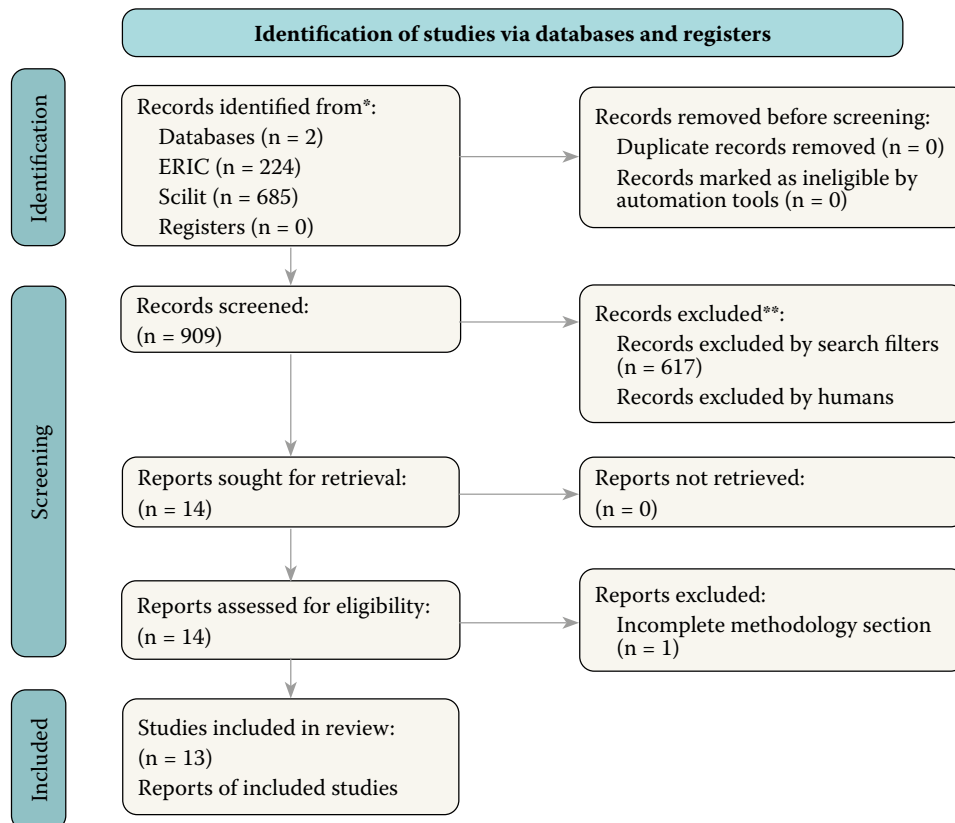
described criteria, using the filtering tools of each database to reduce the list of results. In ERIC, the search settings were configured to only include journal articles that had been published between 2020 and 2024, which came to a total of 56 articles. From those 56 articles, the researchers filtered those that did not study the cause-and-effect relationship between the proposed variables, as well as those that did not belong to an experimental or quasi-experimental type of research nor were written in English, amounting to a total of two articles.

In Scilit, the filtered search provided the investigators with 236 research documents

that were journal articles and had been published in the described period of time. Subsequently, the remaining articles were curated following the same sequence of steps as with ERIC, which resulted in a total of 12 articles. However, one article had to be eliminated due to the lack of information in its methodology section, which meant that it could not be analyzed comprehensively. Therefore, the total number of journal articles collected from Scilit was 11, yielding a total of 13 studies for the present literature review. The following PRISMA 2020 flow chart presents all the information in a detailed and structured format. (Figure 1).

Figure 1.

PRISMA 2020 Flowchart: Identification of the studies via databases and registers



Source: Own elaboration

*Consider, if feasible to do so, reporting the number of records identified from each database or register searched (rather than the total number across all databases/registers).

**If automation tools were used, indicate how many records were excluded by a human and how many were excluded by automation tools.

3. Results and discussion

The gathering process led to the obtention of 13 articles for the study, all of which discuss the influence of scaffolding strategy on the development of English speaking skills. The scope of the present literature review can be

qualified as wide, as the selection of its articles includes research projects carried out in Iran (4), Ecuador (2), Vietnam (2), China (1), Indonesia (1), Iraq (1), Malaysia (1), and Ukraine (1). This information highlights the geographic diversity and relevance of the studies (Table 2).

Table 2.
List of articles

Author	Title	Country	Institutions of publication	Type of article
Abedi (2022)	The impact of technology-mediated scaffolding on the development of EFL learners' speaking components	Iran	El Guiniguada	Research Article
Almeida et al. (2024)	Scaffolding techniques and speaking skill	Ecuador	Arandu UTIC	Research Article
Bao and Hung (2022)	The impact of scaffolding strategies on speaking performance: EFL teachers' perceptions and practices	Vietnam	International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)	Research Article
Dwigustini et al. (2022)	How to scaffold young learners' English speaking class?	Indonesia	Linguistic, English Education and Art (LEEAA) Journal	Research Article
Hameed and Ateha (2020)	The effectiveness of using visual scaffolding strategy in teaching English speaking skills to intermediate school students	Iraq	Tikrit University for Humanities	Research Article
Homayouni (2022)	Peer assessment in group-oriented classroom contexts: on the effectiveness of peer assessment coupled with scaffolding and group work on speaking skills and vocabulary learning	Iran	Springer	Research Article
Li and Zhang (2023)	The development of accuracy and fluency in second language (L2) speaking related to self-efficacy through online scaffolding: a latent growth curve modeling analysis	China	Springer	Research Article
Nhi and Alsaqqaf (2023)	Impact of a DMGA scaffolding-based module on improving the EFL speaking skills among Vietnamese ESP learners	Vietnam	Arab World English Journal	Research Article
Pishadast (2022)	Developing the speaking ability of EFL learners through scaffolding	Iran	Journal of Contemporary Language Research	Research Article
Riera and Paredes (2023)	Scaffolding strategy for encouraging speaking skills among tenth graders	Ecuador	Ciencia Digital	Research Article
Saienko and Nazarenko (2021)	Using speaking frames as scaffolding tools to teach university students to speak in ESP	Ukraine	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research	Research Article
Sarmiento et al. (2022)	A look at Vygotsky's sociocultural theory (SCT): the effectiveness of scaffolding method on EFL learners' speaking achievement	Iran	Education Research International	Research Article
Sim et al. (2023)	Impact of online instructor scaffolding strategies on students' speaking performance	Malaysia	Malaysian Journal of Sustainable Environment	Research Article

Source: Own elaboration

This categorization of the results shows that most of the investigations come from Asian countries (76,92%), followed by Latin American countries (15,38%), and European countries (7,69%).

A meticulous analysis of the selected studies revealed the existence of a wide variety of scaffolding types, which are found in the activities that the participants of the investigations engaged in. For years, authors have tried to classify and conceptualize the different ways to scaffold instruction. The classification provided by Melero et al. (2012) established the existence of two types of scaffolding in the education field that depend on the level of the learning process: *macro-scaffolding*, which specifies the activity workflow that students must adhere to in order to meet the established learning objectives; and *micro-scaffolding*, whose goal is the completion of activities through the accomplishment of specific tasks.

Another classification of scaffolding types is the one provided by Hannafin et al. (1999), which includes four categories. The first one is *metacognitive scaffolding*, which grants opportunities for the monitoring and assessment of one's assimilation process. Next, *conceptual scaffolding* involves the identification of key data that allows for the analysis and understanding of a topic and avoids the provision of direct answers. Thirdly, *strategic scaffolding* is about the exploration of more effective alternatives to the resolution of a problem. Lastly, *procedural scaffolding* refers to the continuous guidance that helps learners use different learning tools. This classification is the one that is going to be used to examine the articles in the present section, as the described types closely parallel most of the tools and strategies described in the methodology segments of the chosen studies.

During the analysis of the 13 articles, the researchers determined the existence of a

blended methodology in most of the studies, caused by the inclusion and interaction of different types of scaffolding. Nevertheless, some of the investigations were also characterized by the presence of a predominant scaffolding type, which the authors of this article decided to utilize as a starting point in order to build up to the examination of the interaction of the different types.

For starters, the investigation carried out by Hameed and Ateha (2020) featured scaffolding resources of the visual type, such as maps, pictures, and drawings, which aided students in the accomplishment of a speaking task. The inclusion of these resources makes the investigation fall into the category of conceptual scaffolding, as they served the purpose of introducing the key vocabulary for the session and helping students assimilate it. Ultimately, their use was concluded to help foster students' creativity for organizational and generative purposes and facilitate the assimilation of new content, which are abilities that indirectly contribute to the development of speaking skills.

Metacognitive scaffolding, whose aim is to support students' metacognition of the learning process through teacher guidance and feedback (Reingold et al., 2008; as cited in Zhou and Lam, 2019), was also a predominant type in some studies. The investigation conducted by Homayouni (2022) applied scaffolding of this type by having the experimental group receive and participate in peer assessment, allowing all the participants to be provided feedback by their peers on criteria determined by the researcher. This study is aligned with the metacognitive type of scaffolding because it provided students with opportunities to assess their learning in order to improve it in future sessions. In the end, this testing was proven to be effective, as it positively impacted the vocabulary recall and retention of the students in the experimental group.

The influence of peer interaction was also recognized by other authors such as Riera and Paredes (2023), who in their investigation allowed students to share their understanding and practice with each other, providing in this way opportunities for the assessment of their needs in terms of the requests of the assigned task. In the same way, the study conducted by Li and Zhang (2023) mentioned the effect of peer interaction on the development of fluency as a way to explain why this aspect had not been impacted in a significant way during their investigation, which involved the production of monologues with the assistance of scaffolding. Nevertheless, this study also involved the provision of tailored feedback by the teacher and peers, which helped students improve their speaking accuracy.

It is important to state that the aforementioned articles use a blended methodology, combining both metacognitive and conceptual scaffolding in their experimentation. First, Riera and Paredes (2023) make use of modeling, keywords and clues in order to introduce the main themes of the speaking session and help students remember them better. This support was also present during the task, as the teacher guided students by providing them with explicit hints such as the phonetic symbols for the words they had trouble pronouncing, which combined

with the previously mentioned procedures contributed to the improvement of speaking components such as grammar, vocabulary, pronunciation and interactive communication. Similarly, Li and Zhang (2023) provided the participants with interrogative prompts in the form of “wh-questions” as a way to help them expand their monologues, exemplifying in this way the use of specific clues.

Other articles of our selection also combined these two scaffolding types, specifically those written by Nhi and AlSaqqaf (2023), Sarmiento et al. (2022), and Almeida Obando et al. (2024). For instance, the study carried out by Nhi and Alsaqaff (2023) presented learners with clues as needed during the task, but it also made use of diagnostic questions and modeling in the earlier stages in order to assess the participants’ prior knowledge and familiarize them with the key information for the session, respectively. The provision of feedback in this study during and after the speaking sessions helped label it as metacognitive as well since it aimed to help students gain a deeper understanding of the task and know how to improve its execution. Overall, many participants of this study expressed that it positively impacted their vocabulary, pronunciation, and confidence. In the study of Sarmiento et al. (2022), the participants were given pictures and question cards in order to create conversations based on them, for which purpose they were also granted a series of examples. Moreover, the teacher in charge offered them guidance and feedback during the activity to ensure that they were correctly completing it. In the conclusion, the authors established that the implementation of scaffolding impacted student accomplishment in the speaking aspect in a positive way. In the same way, Almeida et al. (2024) presented similar scenarios that included supplying resources for conceptual understanding such as videos and mind maps, as well as providing feedback, which resulted in an improvement in students’ vocabulary,

The provision of feedback in this study during and after the speaking sessions helped label it as metacognitive as well since it aimed to help students gain a deeper understanding of the task and know how to improve its execution.

grammar, pronunciation, and communicative skills.

Based on the descriptions of the previous articles, it can be said that there is a predominance of conceptual scaffolding in the ambit of speaking improvement. This statement is further proven in the investigation conducted by Bao and Hung (2022), as the teachers who were interviewed as part of this study expressed that the resources they used the most for scaffolding purposes were videos, mind maps, and pictures, as they helped them introduce the vocabulary to be produced during speaking sessions. Likewise, most of the interviewed teachers recognized in an appreciative manner the positive effect that the implementation of scaffolding had in supporting learners' vocabulary use, pronunciation, fluency, and confidence. However, a common concern raised regarding this type of scaffolding conveyed that these activities increased the dependence of the learners by providing them with specific language to produce, stunting their creativity.

Similar to conceptual scaffolding, metacognitive scaffolding can also be regarded as commonplace due to its extensive presence in the described articles. For example, the research conducted by Sim et al. (2023) emphasized the continuous provision of advice, suggestions, and corrections with the aim of advancing student's speaking competence, which ultimately helped students develop their critical and organizational skills as well as recognize their weaknesses and target them for improvement. Comparably, the study conducted by Abedi (2022) was characterized by assessing students' understanding in a continuous way to offer them feedback that pertained to their needs.

Interestingly, both mentioned studies featured technology in their investigations as a means of communication, with Sim et al. (2023) using applications like Zoom, Google Meet, and WhatsApp, and Abedi

(2022) using Telegram, thus earning the label of technology-inclusive studies. Also, both studies included a phase in which they instructed the participant students on the correct use of selected tools, providing "tutorials" that helped students know how certain processes should be done. In the case of Abedi (2022), the explanation was centered on how to use Telegram for the purposes of the study, while the training of Sim et al. (2023) focused on showing how roleplaying worked by using a video. This is an important distinction to make because, at a surface-level analysis, these explanations can be seen as proof of the presence of procedural scaffolding. However, due to them being featured only in the beginning phase of the treatment rather than as a form of ongoing support, they are just initial clarifications. Overall, Abedi (2022) concluded that scaffolding led students to have a significant improvement in their fluency, coherence, and lexical resource; whereas Sim et al. (2023) reported an enhancement in students' communicative ability and content of their utterances.

The remaining articles had the presence of strategic scaffolding, which supports problem resolution managed through various means. One example is the investigation done by Pishadast (2022), which used group brainstorming as a way to give students more options to obtain information about the topic at hand, fostering the creation of an interactive environment. Furthermore, this study also depicted ongoing teacher guidance during the task; however, it is difficult to state whether this assistance belonged to the conceptual or metacognitive type, as the way in which the instructor helped students is not specified. In the end, Pishadast (2022) concluded that not only students' speaking skills were enhanced, but also their levels of motivation and engagement in the class.

In contrast, the depiction of strategic scaffolding presented by Saienko and Nazarenko

(2021) had a more complex structure. In this investigation, the researchers provided the participants with the task of writing and performing a dialogue, breaking it down into simpler steps that involved the creation of speaking frames based on their own perception of the given examples. For this, they had to generalize ideas and draw schemes of the monologues, which ultimately led to the improvement of their grammatical and lexical accuracy, plus an enhancement in the structuring of their discourse. Additionally, students were allowed to share between them the different frames that they produced, which is representative of collaborative learning. Nevertheless, the use of speaking frames also concerned the implication of conceptual scaffolding, as in the earlier stages of the treatment these resources were used to help students become acquainted with the target grammatical structures and terminology of the topic at hand, without requiring them to construct their own. Lastly, the fact that students had to assess their learning needs in order to determine what tools they required for their speaking performance to succeed, makes this article fall into our classification as an example of metacognitive scaffolding as well.

As in the case of the previously examined study, the article written by Dwigustini et al. (2022) was set out to be analyzed on its own, as it presented a fascinating research scenario that included all four scaffolding types. First, the use of conceptual scaffolding was reflected in the employment of example dialogues and their respective pronunciation and rhythm modeling, as well as explanations of the included language expressions. Then, the use of strategic scaffolding could be found in the opportunity for students to ask and answer questions to each other during the speaking lesson, which represents an alternative way to seek information. Next, the teacher's repetition of the explanation to students who needed it during the task can

be considered as an example of procedural scaffolding, whereas the given feedback and the opportunities provided to reflect on their understanding and performance after the session constitute an example of metacognitive scaffolding. Ultimately, this scaffolding combination was established to be effective according to the perceptions of the learners, who underscored the enhancement of speaking components like vocabulary and fluency, and factors like self-confidence.

An important finding of this review is that the combination of scaffolding types constitutes a very common occurrence, which ensures that the different difficulties that students may have during a lesson are covered. There are significant results when the methodology combines two types of scaffolding. For instance, Almeida et al. (2024) and Hameed and Ateha (2020) made use of visual resources that helped students with their recall and assimilation of the target language for the lesson, with constant assistance in the content of their speaking. Likewise, the researchers provided the learners with feedback that most likely improved their performance; that is, the way in which they delivered the content. Overall, both studies concluded that the implementation of scaffolding had a positive impact on students' oral expression.

Nevertheless, there is a type of scaffolding that requires proceeding with caution, as it denotes some challenges when it is applied. The use of conceptual scaffolding has been demonstrated to inhibit the creativity of learners due to the language to produce being given before every speaking session. This means that learners have limited agency in their independence and critical thinking to create the language and just wait for the tools to start to produce. However, the resources used in conceptual scaffolding often overlap with visual resources, which, as stated by Hameed and Ateha (2020), inspire students' creativity in managing ideas. For that reason, the use of this type of scaffolding should be

guided carefully by educators in order to maintain a balance that allows students to develop their soft skills and encourages them to work autonomously and independently.

One last reflection stemming from the analysis of the articles can be made about the application of the monitoring tests. Going into detail, eleven of the thirteen selected studies administered pre and post-tests, from which seven utilized official standards. From these, six researchers directly used qualification exams such as the PET, TOEFL, OXFORD, and ESPT exams, while one used the criteria described in the Pearson Test of English. Most likely, the reason for this inclusion could be pointed out as the need to

maintain the unbiasedness of the research by ensuring that the tests' results were entirely objective, reducing in this way the possibility of making a comparison based on erroneous data.

Given all this information, scaffolding can be said to be a strategy that when correctly applied, positively impacts both learners' speaking performance as well as themselves, improving their self-confidence to communicate ideas in English effectively. These claims have their roots in the results obtained in this investigation (Table 3) which have yielded enough evidence to establish a positive relationship of influence between our independent and dependent variables.

Table 3.

List of articles and their main findings

Author of the article	Type of scaffolding	Improvement of speaking skills	Main findings
Abedi (2022)	Metacognitive	Yes	Students' fluency, coherence, and lexical resources showed improvement
Almeida et al. (2024)	Conceptual Metacognitive	Yes	Students' grammar, vocabulary, pronunciation, and communicative skills were enhanced
Bao and Hung (2022)	Conceptual	Yes	Students' vocabulary, pronunciation, fluency, and confidence were reported to be improved
Dwigustini et al. (2022)	Metacognitive Conceptual Strategic Procedural	Yes	Students' vocabulary, fluency, and confidence were enhanced
Hameed and Ateha (2020)	Conceptual	Yes	Students' speaking skills and creativity for the generation and organization of ideas were boosted
Homayouni (2022)	Metacognitive	Yes	Students' speaking skills as well as their vocabulary retention and recall were improved
Li and Zhang (2023)	Conceptual Metacognitive	Partially	Students' speaking accuracy showed improvement, but their fluency did not
Nhi and Alsaqqaf (2023)	Conceptual Metacognitive	Yes	Students' vocabulary, pronunciation, and confidence had a positive development
Pishadast (2022)	Strategic Conceptual Metacognitive	Yes	Students' speaking skills were enhanced along with their levels of motivation and class engagement

Author of the article	Type of scaffolding	Improvement of speaking skills	Main findings
Riera and Paredes (2023)	Metacognitive Conceptual	Yes	Students' grammar, vocabulary, pronunciation, and interactive communication were strengthened
Saienko and Nazarenko (2021)	Strategic Conceptual Metacognitive	Yes	Students' discourse structuring as well as their grammatical and lexical accuracy were enhanced
Sarmiento et al. (2022)	Conceptual Metacognitive	Yes	Students' accomplishment in the speaking aspect was impacted positively
Sim et al. (2023)	Metacognitive	Yes	Students' critical and organizational skills were enhanced, along with their utterance content and communicative ability

Source: Own elaboration

A. How effective the implementation of scaffolding is in developing speaking skills in the classroom?

The evidence presented in this article demonstrates that the use of the scaffolding strategy during the English learning process has a major influence on the development of students' speaking skills. After analyzing the studies, the authors found that the use of scaffolding impacted important speaking elements such as pronunciation (Bao & Hung, 2022; Riera & Paredes, 2023), fluency (Abedi, 2022; Dwigustini et al., 2022), speaking accuracy (Li and Zhang, 2023; Sarmiento et al., 2022), grammar (Almeida et al., 2024; Saienko & Nazarenko, 2021) and vocabulary (Homayouni, 2022). Also, the implementation of scaffolding had an impact on factors such as confidence (Nhi & Alsaqqaf, 2023), creativity (Hameed & Ateha, 2020), communicative abilities (Sim et al., 2023), and motivation (Pishadast, 2023) as it fosters a classroom environment where students feel supported to improve their speaking abilities. As a result, these findings allow the researchers to provide a positive answer to the first research question of the article, as the implementation of scaffolding was proven to be

highly effective in the development of speaking skills in the classroom.

Nonetheless, it is important to point out that this effectiveness heavily depends on the time of use of the strategy in the oral dexterity lessons, so it will have a direct dependency dependence relationship with the proficiency level in the skill.

B. Which aspects of the implementation of this strategy should be further developed?

After rigorously analyzing the selected literature, the application of the scaffolding strategy can be considered to have a notable impact on the improvement of speaking skills. However, there are some aspects that have stood out during the review as interesting or useful for further development. Among these, the authors can name the application of scaffolding beyond formal education settings and the effect of technological scaffolding tools as the most relevant matters regarding the expansion and development of scaffolding as an essential tool for learning. Likewise, the implementation of AI for student assistance and monitoring constitutes an important aspect to be investigated in this area. Also, research on ways to lower students' dependence when

working with conceptual scaffolding should be made in order to maximize student achievement related to productive tasks in language learning.

In conclusion, the results obtained from investigating these matters will most likely be of use to teachers, practitioners, and administrators, as they are focused on tackling the challenges of scaffolding and creating more opportunities for its use based on the advancements of the current world at the same time.

4. Conclusions

The evidence presented in this article demonstrates that the use of the scaffolding strategy has a positive influence on the development of students' English speaking skills. After analyzing the articles, the authors found that the use of scaffolding significantly impacted important speaking elements such as pronunciation, vocabulary, and fluency. Also, the implementation of scaffolding was proven to boost students' motivation and confidence, helping them enhance their skills and gain independence by actively participating in the learning process. Overall, these findings allow the authors of this review to provide a positive answer to the first research question of the article, as the application of scaffolding was demonstrated to be highly effective in the development of speaking skills in the classroom.

It is important to mention that some scaffolding elements were more used than others. Particularly, feedback, assistance, and resources depicting key information were evidenced to be the most utilized, as well as the most recognized as useful for their assigned purpose. However, that does not mean that other elements such as peer work and ongoing tutoring did not help achieve the desired outcomes in the speaking sessions, but they were not as present in the chosen articles. Given this, it is critical that current

and future English teachers know and use the different scaffolding types and their associated elements in order to construct learning experiences that help students succeed.

Furthermore, there are some important aspects that can be said to need further development based on the authors' examination. Matters like the use of the scaffolding strategy outside formal learning environments, the integration of technological tools in scaffolding sessions, and the use of AI as an assistant and tracker of students' progress are some important topics for future research. Additionally, investigating how to reduce the negative effects of conceptual scaffolding on learners' agency would help overcome said issue in the classrooms.

Lastly, the results of this review have several implications for practitioners, teachers, and policymakers. For teachers, these findings show the level of effectiveness of scaffolding as well as the different types, contexts, and ways to implement it, which are pieces of information that they can use to determine the best way to apply this strategy in their classrooms. For practitioners, the results obtained highlight the impact of the implementation of scaffolding in student learning, as the results obtained largely demonstrate the positive influence that it has on language components as well as student's emotions. Finally, for policymakers, these findings provide a strong argument to make scaffolding an essential constituent of educational frameworks, developing specific and measurable procedures that ensure its correct implementation.

Funding

This research has no external funding.

Conflict of interests

The authors declare that they do not have conflict of interest.

Authors' contribution

Research design (Alejandra Andreina Pinela Bajaan, Martina Nicole Rivadeneira Zurita); methodology (Alejandra Andreina Pinela Bajaan, Martina Nicole Rivadeneira Zurita); data analysis (Alejandra Andreina Pinela Bajaan, John Josue Alomoto Perero); manuscript review (Alejandra Andreina Pinela Bajaan, Martina Nicole Rivadeneira Zurita, John Josue Alomoto Perero, Mery Cecilia Chamba Reyes). All the authors have read and approved the submitted version.

Declaration of generative AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work, the authors used ChatGPT in order to obtain a reference for writing the abstract of the article. After using this tool, the authors reviewed and edited the content as needed and take full responsibility for the content of the publication.

References

- Abedi, N. (2022). The impact of technology-mediated scaffolding on the development of EFL learners' speaking components. *El Guiniguada*, 31, 54-68. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2022.505>
- Almeida Obando, M. E., Bastidas Guevara, N. C., Mantilla Carrera, P. N., Solís Mejía, J. G., & Bejarano Urquiza, L. E. (2024). Scaffolding techniques and speaking skill. *Arandu UTIC*, 11(2), 206-225. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.258>
- Arlinda, H. (2020). Teachers' strategies in providing scaffolding in english for young learners classroom. En *Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019)* (pp. 84-88). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200406.017>
- Azir, I. D. A. (2019). Applying peer scaffolding to enhance the EFL vocational students' speaking skills. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 6(2), 149-157. <https://doi.org/10.30605/25409190.v6.149-157>
- Bahrani, T., & Soltani, R. (2011). Improving the components of speaking proficiency. *Canadian Social Science*, 7(3), 78-82. <https://doi.org/10.3968/j.css.1923669720110703.012>
- Bao, T. L. Q., & Hung, L. N. Q. (2022). The impact of scaffolding strategies on speaking performance: efl teachers' perceptions and practices. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 5(4), 157-166. <https://doi.org/10.51386/25815946/ijms-v5i4p118>
- Baker, J., & Westrup, H. (2003). Essential speaking skills: A handbook for english language teachers. Continuum International Publishing.
- Bertelson, P., Eelen, P., & d'Ydewalle, G. (1994). *International perspectives on psychological science* (vol. 1). Psychology Press.
- Birjandi, P., & Jazebi, S. (2014). A comparative analysis of teachers' scaffolding practices. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 154-164. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140203.14>
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy etext*. Prentice Hall Regents.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency? *System*, 25(4), 535-544. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(97\)00046-8](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(97)00046-8)
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Allyn And Bacon.
- Dwigustini, R., Ramadhan, A., Susilawati, S., Halim, N., & Morrison, C. B. (2022). How to scaffold young learners' english speaking

- class? *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, 5(2), 194-206. <https://doi.org/10.31539/leea.v5i2.3742>
- Evenddy, S. S., Gailea, N., & Syafrizal, S. (2024). Exploring scaffolding approach to teach english in higher education. *Jurnal Visi Ilmu Pendidikan*, 16(1), 215-226. <https://doi.org/10.26418/jvip.v16i1.73541>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching english language learners in the mainstream classroom* (2.^a ed.). Heinemann.
- Goh, C. C. M. (2017). Research into practice: Scaffolding learning processes to improve speaking performance. *Language Teaching*, 50(2), 247-260. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000483>
- Hameed, D. T., & Ateha, H. M. (2020). The effectiveness of using visual scaffolding strategy in teaching english speaking skill to intermediate school students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 27(10), 14-33. <https://doi.org/10.25130/jtuh.27.10.2020.24>
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. En Charles M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. 2, pp. 115-140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603784>
- Huang, A. C. (2006). *An investigation of communication strategy use in intercultural videoconferencing: A case study of Tamkang University English majors* [tesis de maestría, Tamkang University].
- Homayouni, M. (2022). Peer assessment in group-oriented classroom contexts: On the effectiveness of peer assessment coupled with scaffolding and group work on speaking skills and vocabulary learning. *Language Testing in Asia*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00211-3>
- Hopártean, A. M. (2015). Speak without fear: Using debate as a teaching strategy to minimise adult students' anxiety in the language classroom. *Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 9(3), 59-70. <https://doi.org/10.29302/jolie.2016.9.3.4>
- Irmawati, D. K. (2016). What makes high-achiever students hard to improve their speaking skill? *Journal of English Educators Society*, 1(2), 71-82. <https://doi.org/10.21070/jees.v1i2.442>
- Katamba, C. V., & Grace, R. M. (2023). Role-playing improves speaking proficiency skills. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 8(2), 244-268. <https://doi.org/10.35974/acuity.v8i2.3153>
- Li, C., & Zhang, L. J. (2023). The development of accuracy and fluency in second language (L2) speaking related to self-efficacy through online scaffolding: A Latent growth curve modeling analysis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1371-1395. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09950-7>
- Megawati, F., & Mandarani, V. (2016). Speaking problems in english communication. En *The First ELTIC* (pp. 32-37). Universitas Muhammadiyah Purworejo. <http://eprints.umsida.ac.id/5355/>
- Melero, J., Hernández, D., & Blat, J. (2012). A review of constructivist learning methods with supporting tooling in ICT higher education: Defining different types of scaffolding. *Journal of Universal Computer Science*, 18(16), 2334-2360. <https://doi.org/10.3217/jucs-018-16-2334>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. En Paul A. Schutz y Reinhard Pekrun (eds.), *Emotion in education* (vol. 1, pp. 243-258). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50015-0>
- Mirahmadi, H. S., & Alavi, S. M. (2016). The role of traditional and virtual scaffolding in developing speaking ability of iranian EFL learners. *International Journal of English Linguistics*, 6(2), 43-56. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n2p43>
- Monteira, S. F., Jiménez-Aleixandre, M. P., & Siry, C. (2020). Scaffolding children's pro-

- duction of representations along the three years of ECE: A longitudinal study. *Research in Science Education*, 52, 127-158. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09931-z>
- Naibaho, L. (2019). The effectiveness of scaffolding method on students' speaking achievement. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 7(5), 193-201. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3238391>
- Nasiri, A., & Gilakjani, A. P. (2016). A review of efl learners' speaking skill and the strategies for improvement. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(53), 56-63. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2016.12.1>
- Nhi, N. T. U., & Alsaqqaf, A. (2023). Impact of a DMGA scaffolding-based module on improving the EFL speaking skills among vietnamese ESP learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 14(4), 342-357. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.21>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71), 103-112. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pishadast, A. (2022). Developing the speaking ability of EFL learners through scaffolding. *Journal of Contemporary Language Research*, 1(2), 60-64. <https://doi.org/10.58803/jclr.v1i2.8>
- Rajendran, T., & Yunus, M. M. (2021). A systematic literature review on the use of mobile-assisted language Learning (MALL) for enhancing speaking skills among ESL and EFL learners. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 586-609. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v10-i1/8939>
- Reingold, R., Rimor, R., & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course: A case study. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 139-151.
- Riera, I. M., & Paredes, L. A. (2023). Scaffolding strategy for encouraging speaking skills among tenth graders. *Ciencia Digital*, 7(3), 6-24. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v7i3.2584>
- Sabnani, R. L. (2024). Strategy instruction and enhancement of young learners' speaking skills. *Language Teaching Research Quarterly*, 41, 67-80. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.41.06>
- Sah, P. K. (2022). Teacher preparation for primary English education in Nepal: Missing agendas of diversity and inclusion. *English Teaching & Learning*, 46(4), 373-393. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00100-7>
- Saienko, N., & Nazarenko, I. (2021). Using speaking frames as scaffolding tools to teach university students to speak in ESP. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 99-115. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.6>
- Sari, D. K., & Rozimela, Y. (2021). The implementation of scaffolding strategies at speaking English course in Kampung Inggris Pare East Java. En *Ninth International Conference on Language and Arts (ICLA 2020)* (pp. 51-56). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210325.010>
- Sarmiento-Campos, N. V., Lázaro-Guillermo, J. C., Silvera-Alarcón, E. N., Cuéllar-Quispe, S., Huamán-Romaní, Y. L., Apaza, O. A., & Sorkheh, A. (2022). A look at Vygotsky's sociocultural theory (SCT): The effectiveness of scaffolding method on EFL learners' speaking achievement. *Education Research International*, 2022(1), 3514892. <https://doi.org/10.1155/2022/3514892>
- Shahidzade, F., Fazilatfar, A. M., & Razmi, M. H. (2022). The correspondence between students' and teachers' views on teachers' emotional scaffolding strategies in english classes in Iran. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874747>

- Shahini, G., & Shahamirian, F. (2017). Improving english speaking fluency: The role of six factors. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 100-104. <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/4012/3197>
- Sim, S. P. L., Sim, H. P. K., & Quah, C. S. (2023). Impact of online instructor scaffolding strategies on students' speaking performance. *Malaysian Journal of Sustainable Environment*, 10, 105-126. <https://doi.org/10.24191/myse.v0ijune.22676>
- Suherdi, D. (2008). *Scaffolding in junior high school (SMP) English teaching learning processes*. Paper presented at the 1st International Conference on Applied Linguistics. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia.
- Tika, A., & Dewi, U. (2022). Using scaffolding to support students' english speaking: What does the teacher think? *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 10(2), 147-157. <https://doi.org/10.24952/ee.v10i2.5993>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2013). Teacher scaffolding in small-group work: An intervention study. *Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 600-650. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.805300>
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for english language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yildiz, Y., & Celik, B. (2020). The use of scaffolding techniques in language learning: Extending the level of understanding. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 7(3), 148-153. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i3p148>
- Yuniarti, Y. (2017). Developing speaking materials based on the Common European Framework of Reference (CEFR) for increasing the students' speaking skill. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 4(2), 143-156. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v4i2.384>
- Zarandi, S. Z. A., & Rahbar, B. (2016). Enhancing speaking ability through intervening scaffolding strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2191. <https://doi.org/10.17507/tpls.0611.17>
- Zhou, M., & Lam, K. K. (2019). Metacognitive scaffolding for online information search in K-12 and higher education settings: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1353-1384. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09646-7>

Especificaciones para autores

Tipo de documento: artículo o revisión

Título en español

Título en inglés

Nombre Apellido 1, Nombre Apellido 2*

1 Afiliación 1; ORCID: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

2 Afiliación 2; ORCID: XXXX-XXXX-XXXX-XXXX; e-mail@e-mail.com

* Autor de correspondencia: e-mail@e-mail.com

Resumen

Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras. El resumen debe contener la pregunta de investigación, la metodología usada, los principales hallazgos y las conclusiones. Un párrafo de máximo 250 palabras.

Palabras clave

Palabra clave 1; palabra clave 2; palabra clave 3. Estas deben estar contenidas en el tesoro de la Unesco, Tesoro Europeo de Educación o EuroVoc

Abstract

Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions. Abstract should contain the research question, the used methodology, the main findings and conclusions.

Keywords

Keyword 1; keyword 2; keyword 3

1. Introducción

La introducción debe situar brevemente el estudio en un contexto amplio y destacar por qué es importante. Debe definir el propósito del trabajo y su significado. Se debe revisar cuidadosamente el estado actual del campo de investigación y citar las publicaciones clave. Mencione brevemente el objetivo principal del trabajo.

2. Metodología

En esta sección debe describir detalladamente el proceso utilizado de tal manera que otros puedan replicar los resultados obtenidos.

3. Resultados y discusión

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.

3.1 Subtítulo

Las tablas y figuras se deben ubicar dentro del texto y deben contener un título que describa con precisión la información presentada.

Tabla 1. Modelo de tabla

Título 1	Título 2	Título 3
Entrada 1	dato	dato
	dato	dato
	dato	dato
Entrada 2	dato	dato
	dato	dato
Entrada 3	dato	dato
	dato	dato
	dato	dato
	dato	dato

Las gráficas también se deben incluir en el texto. Se recomienda insertarlas en formato JPG o TIFF en alta resolución.

Figura 1. *Modelo de figura*



4. Conclusiones

Esta sección básicamente responde al objetivo que motivó la investigación. Las conclusiones son los argumentos y las afirmaciones de datos de mediciones experimentales y lógicos.

Financiación

Por favor escribe “Esta investigación no tiene financiación externa” o Esta investigación fue financiada por XXXX, con el Proyecto XXXX”.

Agradecimientos

En esta sección se puede mencionar a cualquier entidad que haya apoyado la investigación y que no la haya financiado.

Conflicto de intereses

Se puede mencionar lo siguiente “Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses”. Sin embargo, los autores deben identificar y declarar cualquier circunstancia o interés personal que pueda percibirse como una influencia inapropiada en la representación o interpretación de los resultados de la investigación informados. Por ejemplo, cualquier rol de los financiadores en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados deben declararse en este apartado.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por IA

Durante la preparación de este trabajo, el autor ha utilizado (NOMBRE DE LA HERRAMIENTA/SERVICIO) para (RAZÓN). Tras utilizar esta herramienta/servicio, el autor o autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido de la publicación.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, A.A; Análisis de datos (B.B); metodología (C.C); revisión del manuscrito (D.D). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Anexo A

Esta sección es opcional y se pueden incluir detalles y datos complementarios.

Referencias

Las referencias deben incluir todas aquellas que han sido mencionadas en el texto. Deben aparecer en orden alfabético y usar normas APA en su séptima edición. Se debe agregar el DOI al finalizar la referencia.

Artículo

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-based assessment: A literature review of publications in major referred journals from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 125, 101-119. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.006

Libro

Hernández, A. G. (2021). Sexualidad y géneros. Alternativa para su educación ante los retos del siglo XXI. Editorial Pueblo y Educación.

Capítulo de libro

Martín Riego, M. (2014). La formación del clero sevillano. En M. Ruiz Sánchez (Ed.), *La Iglesia en Andalucía durante la Guerra Civil y el primer Franquismo* (pp. 231-253). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

