



**Religación**  
Press

[Coordinador]  
Roberto Simbaña Q.

---

## **Desafíos educativos en Latinoamérica**

---

*Un enfoque multidisciplinario con estudios  
de caso sobre innovación pedagógica,  
formación docente y políticas públicas  
(Volumen I)*



# **Desafíos educativos en Latinoamérica**

*Un enfoque multidisciplinario con estudios de caso  
sobre innovación pedagógica, formación docente y  
políticas públicas (Volumen I)*

[Coordinador]  
Roberto Simbaña Q.

Quito, Ecuador  
2025

## **Educational Challenges in Latin America**

*A Multidisciplinary Approach with Case Studies on  
Pedagogical Innovation, Teacher Training, and Public Policies  
(Volume I)*

## **Desafios educacionais na América Latina**

*Uma abordagem multidisciplinar com estudos de caso sobre  
inovação pedagógica, formação docente e políticas públicas  
(Volume I)*

# **Religación Press**

[Ideas desde el Sur Global]

## **Equipo Editorial / Editorial team**

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

## **Consejo Editorial / Editorial Board**

Jean-Arsène Yao, Dilrabo Keldiyorovna Bakhranova, Fabiana Parra, Mateus Gamba Torres, Siti Mistima Maat, Nikoleta Zampaki, Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: [press@religion.com](mailto:press@religion.com)

[www.religacion.com](http://www.religacion.com)

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at | <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)  
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



Derechos de autor | Copyright: Roberto Simbaña Q.; Weslyn Erasmo Valverde Alva, Nathalí Pantigoso Leython, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Sindili Margarita Varas Rivera, Mirelly Zulema Chavez Ojeda, Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Liz Patricia Suarez Medellín, Oscar Jardey Suárez, Edier Hernán Bustos Velazco, Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juarez, Kenji Alberto Chung Sanchez, Ronald Floriano Rodríguez, Carla Cristina Tamayo Ly, Segundo Artidoro Díaz Flores, Anyela Moya Francisco, Yurisan Loida Pérez Camarena, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Rommel Lizandro Crispín, Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Luis Carmelo Fuertes Meza, Óscar Augusto Burgos Vera, Liz Gabriela Sanabria Rojas, Nerio Janampa Acuña, Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Freddy Bendezu Yquiapaza, María Isabel Bendezu Yquiapaza, Ingrid Janet Martínez Espinoza, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Janeth Magna Davila Ayala, Oscar Felipe García, José Alberto Castellanos Gutiérrez, José Alberto Becerra Santiago, Javier David Paredes Daza, Diego Fernando Lotero Vásquez, Jhon Hawi González Cárdenas, Jesús Eduardo Nava Aranda, Gloria María Peña García, María Candelaria Arias Alcaraz, Marco Antonio Lizárraga Velarde, María Luisa Avalos Latorre, Roberto Oropesa Tena, María del Socorro Martínez Naranjo, José Carlos Ramírez Cruz, Freddy Bendezu Yquiapaza, Segundo Artidoro Díaz Flores, Elizabeth Elvia Torres Pérez, Fanny Deyanira Torres Balta, Issela Rosa Colchado Ircañaupa, Esteban Hernán Moraga Álvarez, Margarita Cortés Toledo, Diego Silva-Jiménez, Reynaldo Angulo Avalos, Luz Alejandra Duarte Olivo, Jesús Enrique Mungarro Matus

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNF - Estrategias y políticas educativas | JNK - Organización y gestión educativa | JNMT - Formación del profesorado

BISAC: EDU034000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico / Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soportel Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2025-11-05

ISBN: 978-9942-561-84-8

Título: *Desafíos educativos en latinoamérica: Un enfoque multidisciplinar con estudios de caso sobre innovación pedagógica, formación docente y políticas públicas (Volumen I)*

---

## [ APA 7 ]

Simbaña Q., R. (Coord.).(2025). *Desafíos educativos en Latinoamérica. Un enfoque multidisciplinar con estudios de caso sobre innovación pedagógica, formación docente y políticas públicas (Volumen I)*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.358>

## **Revisión por pares**

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

## **Peer Review**

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.



# Coordinador

Coordinator

## Roberto Simbaña Q.

Doctorante del programa Cultura, política y sociedad por la Universidad del País Vasco, MPhil en Filosofía de la Historia: Democracia y orden mundial por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador interdisciplinario en filosofía, historia, educación con un efoque en los problemas del mundo actual. Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL-RELIGACION | Quito | Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>  
robertosimbana@religion.com

## Autores/as:

Roberto Simbaña Q.; Weslyn Erasmo Valverde Alva, Nathalí Pantigoso Leython, Elvis Joe Terrones Rodríguez, Sindili Margarita Varas Rivera, Mirelly Zulema Chavez Ojeda, Bertha Elizabeth Ramírez Romero, Liz Patricia Suarez Medellín, Oscar Jardey Suárez, Edier Hernán Bustos Velazco, Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juarez, Kenji Alberto Chung Sanchez, Ronald Floriano Rodríguez, Carla Cristina Tamayo Ly, Segundo Artidoro Díaz Flores, Anyela Moya Francisco, Yurisan Loida Pérez Camarena, Diana Eulogia Farfán Pimentel, Rommel Lizandro Crispín, Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Luis Carmelo Fuertes Meza, Óscar Augusto Burgos Vera, Liz Gabriela Sanabria Rojas, Nerio Janampa Acuña, Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Freddy Bendezu Yquiapaza, María Isabel Bendezu Yquiapaza, Ingrid Janet Martínez Espinoza, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Janeth Magna Davila Ayala, Oscar Felipe García, José Alberto Castellanos Gutiérrez, José Alberto Becerra Santiago, Javier David Paredes Daza, Diego Fernando Lotero Vásquez, Jhon Hawi González Cárdenas, Jesús Eduardo Nava Aranda, Gloria María Peña García, María Candelaria Arias Alcaraz, Marco Antonio Lizárraga Velarde, María Luisa Avalos Latorre, Roberto Oropeza Tena, María del Socorro Martínez Naranjo, José Carlos Ramírez Cruz, Freddy Bendezu Yquiapaza, Segundo Artidoro Díaz Flores, Elizabeth Elvia Torres Pérez, Fanny Deyanira Torres Balta, Issela Rosa Colchado Ircañaupa, Esteban Hernán Moraga Álvarez, Margarita Cortés Toledo, Diego Silva-Jiménez, Reynaldo Angulo Avalos, Luz Alejandra Duarte Olivo, Jesús Enrique Mungarro Matus.



## Resumen

Esta obra colectiva presenta una rigurosa investigación sobre los desafíos y transiciones de la educación superior en Iberoamérica. A través de diecisiete capítulos, analiza dimensiones cruciales como el desarrollo de competencias investigativas y digitales, la innovación pedagógica con TIC, la formación docente en pensamiento crítico, y los retos de la inclusión y la equidad. Los estudios, con enfoques cuantitativos y cualitativos, ofrecen diagnósticos precisos y proponen vías de acción fundamentadas. El libro se erige como una referencia indispensable para entender y transformar la práctica educativa, fomentando un diálogo transdisciplinario que enriquezca la docencia, la gestión institucional y las políticas públicas en la región.

Palabras clave:

Educación Superior, Innovación Pedagógica, Pensamiento Crítico, Competencias Digitales, Inclusión Educativa.

## Abstract

This collective work presents rigorous research on the challenges and transitions in higher education in Ibero-America. Through seventeen chapters, it analyzes crucial dimensions such as the development of research and digital competencies, pedagogical innovation with ICT, teacher training in critical thinking, and the challenges of inclusion and equity. The studies, using quantitative and qualitative approaches, offer precise diagnoses and propose evidence-based courses of action. The book stands as an essential reference for understanding and transforming educational practice, fostering a transdisciplinary dialogue that enriches teaching, institutional management, and public policy in the region.

Keywords:

Higher Education, Pedagogical Innovation, Critical Thinking, Digital Competencies, Educational Inclusion.

## Resumo

Esta obra coletiva apresenta uma investigação rigorosa sobre os desafios e transições do ensino superior na Ibero-América. Através de dezassete capítulos, analisa dimensões cruciais, como o desenvolvimento de competências investigativas e digitais, a inovação pedagógica com TIC, a formação docente em pensamento crítico e os desafios da inclusão e equidade. Os estudos, com abordagens quantitativas e qualitativas, oferecem diagnósticos precisos e propõem vias de ação fundamentadas. O livro consolida-se como uma referência indispensável para compreender e transformar a prática educativa, fomentando um diálogo transdisciplinar que enriquece a docência, a gestão institucional e as políticas públicas na região.

Palavras-chave:

Educação Superior, Inovação Pedagógica, Pensamento Crítico, Competências Digitais, Inclusão Educativa.

## Contenido

|  |                |
|--|----------------|
| <b>Revisión por pares</b>  | <b>6</b>       |
| <b>Peer Review</b>   | <b>6</b>       |
| <b>Coordinador</b>   | <b>8</b>       |
| <b>Coordinator</b>   | <b>8</b>       |
| <b>Resumen</b>   | <b>10</b>      |
| <b>Abstract</b>  | <b>10</b>      |
| <b>Resumo</b>  | <b>11</b>      |
| <br><b>Introducción.</b>   | <br><b>15</b>  |
| <b>Horizontes y desafíos en la educación contemporánea: una síntesis crítica</b>   |                |
| Roberto Simbaña Q.   |                |
| <br><b>Capítulo 1</b>  | <br><b>23</b>  |
| <b>Competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa, 2024</b>   |                |
| Weslyn Erasmo Valverde Alva, Nathalí Pantigoso Leython, Elvis Joe Terrones Rodríguez,<br>Sindili Margarita Varas Rivera, Mirelly Zulema Chavez Ojeda, Bertha Elizabeth Ramírez Romero  |                |
| <br><b>Capítulo 2</b>  | <br><b>49</b>  |
| <b>Categorías subyacentes del estilo de enseñanza de los profesores de ciencias en una institución educativa de Colombia</b>   |                |
| Liz Patricia Suarez Medellin, Oscar Jardey Suárez, Edier Hernán Bustos Velazco   |                |
| <br><b>Capítulo 3</b>  | <br><b>79</b>  |
| <b>Gestión pública y educación: desafíos para la promoción del ajedrez en una institución educativa de Villa El Salvador</b>   |                |
| Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Piero Alexander Santivañez Sanchez  |                |
| <br><b>Capítulo 4</b>  | <br><b>108</b> |
| <b>Desafíos de la educación inclusiva: actitudes hacia la discapacidad en estudiantes de Lima</b>  |                |
| Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Urmán Juarez, Kenji Alberto Chung Sanchez   |                |
| <br><b>Capítulo 5</b>  | <br><b>132</b> |
| <b>La realidad virtual y su influencia en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú</b>   |                |
| Ronald Floriano Rodríguez, Carla Cristina Tamayo Ly, Segundo Artidoro Díaz Flores, Anyela Moya Francisco, Yurisan Loida Pérez Camarena   |                |
| <br><b>Capítulo 6</b>  | <br><b>155</b> |
| <b>El rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios</b>  |                |
| Diana Eulogia Farfán Pimentel, Rommel Lizandro Crispín, Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Luis Carmelo Fuertes Meza, Óscar Augusto Burgos Vera, Liz Gabriela Sanabria Rojas, Nerio Janampa Acuña |                |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 7</b>  | <b>180</b> |
| <b>¿Neutralidad u omisión? El silenciamiento discursivo del género en los textos educativos</b>  |            |
| <i>Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda</i>  |            |
| <b>Capítulo 8</b>  | <b>198</b> |
| <b>Prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico: retos para la formación docente</b>  |            |
| <i>Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda</i>  |            |
| <b>Capítulo 9</b>  | <b>218</b> |
| <b>La inteligencia emocional como recurso frente a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú</b>                         |            |
| <i>Freddy Bendezu Yquiapaza, María Isabel Bendezu Yquiapaza, Ingrid Janet Martínez Espinoza, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Janeth Magna Davila Ayala</i>     |            |
| <b>Capítulo 10</b>   | <b>248</b> |
| <b>Innovación Pedagógica: integración del emprendimiento en proyectos de innovación social</b>   |            |
| <i>Oscar Felipe García, José Alberto Castellanos Gutiérrez, José Alberto Becerra Santiago</i>  |            |
| <b>Capítulo 11</b>   | <b>266</b> |
| <b>De la crisis a la transformación: la educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia</b>                                  |            |
| <i>Javier David Paredes Daza, Diego Fernando Lotero Vásquez, Jhon Hawi González Cárdenas</i>   |            |
| <b>Capítulo 12</b>   | <b>295</b> |
| <b>Las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de licenciatura en educación: un análisis desde la formación docente en la UPES</b> |            |
| <i>Jesús Eduardo Nava Aranda, Marco Antonio Lizárraga Velarde, Gloria María Peña García, María Candelaria Arias Alcaraz</i>  |            |
| <b>Capítulo 13</b>   | <b>329</b> |
| <b>Las representaciones sociales de la ortografía y el papel de la inteligencia artificial en la escritura académica doctoral</b>                                  |            |
| <i>Marco Antonio Lizárraga Velarde, Gloria María Peña García, Jesús Eduardo Nava Aranda, María Candelaria Arias Alcaraz</i>  |            |
| <b>Capítulo 14</b>   | <b>356</b> |
| <b>Comparación del bienestar escolar y el rendimiento académico a partir de características contextuales en mujeres universitarias mexicanas</b>                   |            |
| <i>María Luisa Avalos Latorre, Roberto Oropeza Tena, María del Socorro Martínez Naranjo, José Carlos Ramírez Cruz</i>  |            |
| <b>Capítulo 15</b>   | <b>377</b> |
| <b>La competencia digital y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, Perú</b>                            |            |
| <i>Freddy Bendezu Yquiapaza, Segundo Artidoro Díaz Flores, Elizabeth Elvia Torres Pérez, Fanny Deyanira Torres Balta, Issela Rosa Colchado Ircañaupa</i>           |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 16</b><br><b>Análisis comparativo del currículo en matemática y metodología de la investigación en la carrera de Tecnología Médica en universidades chilenas</b><br><i>Esteban Hernán Moraga Álvarez, Margarita Cortés Toledo, Diego Silva-Jiménez</i> | <b>402</b> |
| <b>Capítulo 17</b><br><b>Estilos de aprendizaje en estudiantes de instituciones formadoras de docentes del Noroeste de México</b><br><i>Reynaldo Angulo Avalos, Luz Alejandra Duarte Olivo, Jesús Enrique Mungarro Matus</i>                                       | <b>419</b> |

# Introducción. Horizontes y desafíos en la educación contemporánea: una síntesis crítica

---

Roberto Simbaña Q.

---

En esta ocasión presentamos al lector esta obra colectiva, *Desafíos Educativos en Latinoamérica. Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*, un volumen que reúne una rigurosa selección de investigaciones empíricas y ensayos críticos con el propósito de diseccionar los complejos desafíos y transiciones que definen el panorama educativo actual en la región. Cada capítulo constituye una pieza fundamental en un mosaico analítico más amplio, ofreciendo diagnósticos precisos y proponiendo vías de acción fundamentadas en la evidencia. La presente compilación no solo busca describir realidades educativas diversas, sino también fomentar un diálogo transdisciplinario que enriquezca la práctica docente, la gestión institucional y la formulación de políticas públicas. Este prólogo tiene como objetivo guiar al lector a través de la arquitectura conceptual del libro, presentando de manera sucinta la contribución particular de cada uno de los diecisiete capítulos que lo integran.

Simbaña Q., R. (2025). Introducción. Horizontes y desafíos en la educación contemporánea: una síntesis crítica. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos educativos en Latinoamérica: Un enfoque multidisciplinario con estudios de caso sobre innovación pedagógica, formación docente y políticas públicas (Volumen I)*. (pp. 15-21). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c618>



**El Capítulo 1, “Competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa, 2024”,** establece una línea base crucial mediante un estudio cuantitativo y descriptivo. Utilizando la escala R-Comp, contrastada en validez y confiabilidad, el trabajo diagnostica un nivel inicial en el desarrollo de estas competencias entre los estudiantes de posgrado. Este hallazgo, que se mantiene constante al desagregar los datos por sexo, edad, género o programa de estudio, representa una llamada de atención sobre la necesidad de fortalecer estratégicamente la formación para la investigación en los niveles de especialización avanzada, un pilar fundamental para el desarrollo científico de cualquier nación.

A continuación, el **Capítulo 2, “Categorías subyacentes del estilo de enseñanza de los profesores de ciencias en una institución educativa de Colombia”**, trasciende los modelos de autorreporte al analizar la percepción del estudiantado. Mediante el análisis de componentes principales, identifica y caracteriza cuatro categorías emergentes: acción cooperativa, situado reflexivo, innovador creativo y sistemático objetivo. Este estudio evidencia un proceso de transformación en la labor docente, donde los profesores de ciencias se adaptan a las realidades contemporáneas sin abandonar su relación epistemológica con el saber disciplinar, sugiriendo un panorama dinámico y en evolución.

**El Capítulo 3, “Gestión pública y educación: desafíos para la promoción del ajedrez en una institución educativa de Villa El Salvador”,** adopta un enfoque cualitativo para identificar los obstáculos logísticos, curriculares y de formación docente que impiden la implementación del ajedrez como herramienta pedagógica. A través de entrevistas y una revisión documental exhaustiva, el capítulo no solo enumera estas barreras, sino que también fundamenta sólidamente los beneficios cognitivos y sociales de esta práctica, particularmente en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y habilidades como la concentración y la memoria.

La mirada se dirige luego hacia la inclusión en el **Capítulo 4**, “**Desafíos de la educación inclusiva: actitudes hacia la discapacidad en estudiantes de Lima**”. Este estudio cuantitativo, que emplea la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, examina un componente central para la construcción de culturas escolares genuinamente equitativas. Al centrarse en las actitudes de estudiantes de secundaria, el capítulo subraya que, más allá de los marcos normativos, persisten estereotipos y barreras socioculturales que requieren de intervenciones pedagógicas intencionadas y sistemáticas.

La innovación tecnológica ocupa un lugar protagónico en el **Capítulo 5**, “**La realidad virtual y su influencia en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú**”. Mediante un análisis de regresión lineal, demuestra de manera contundente la influencia positiva y significativa de las dimensiones inmersiva, semi-inmersiva y no inmersiva de la realidad virtual sobre la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes. Los resultados posicionan a esta tecnología como un catalizador para la innovación pedagógica, capaz de incrementar el interés, la participación y la comprensión de conceptos complejos.

El **Capítulo 6**, “**El rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios**”, profundiza en una de las misiones esenciales de la educación superior. Desde un enfoque fenomenológico, analiza la percepción de los docentes sobre su propio rol, concluyendo que la mediación a través de estrategias didácticas activas, recursos digitales y evaluaciones formativas impacta positivamente en el desarrollo de la capacidad de análisis, argumentación y resolución de problemas en el alumnado.

Una crítica aguda a los contenidos educativos se presenta en el **Capítulo 7**, “**¿Neutralidad u omisión? El silenciamiento discursivo del género en los textos educativos**”. Este ensayo, desde el análisis crítico del discurso, destruye la aparente neutralidad de los materiales didácticos, revelando cómo la omisión de mujeres

y narrativas diversas naturaliza jerarquías, perpetúa roles y excluye identidades. Plantea así la urgente necesidad de una didáctica del lenguaje con perspectiva de género anclada en políticas públicas coherentes.

La formación del profesorado es revisitada en el **Capítulo 8**, “**Prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico: retos para la formación docente**”. A través de una revisión documental y un análisis teórico, reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la formación inicial para integrar prácticas que prioricen el diálogo propositivo, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento, superando una visión centrada únicamente en la transmisión de contenidos.

El **Capítulo 9**, “**La inteligencia emocional como recurso frente a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú**”, explora, con una metodología cualitativa de corte fenomenológico, la relación entre las competencias emocionales y la postergación de tareas. Los hallazgos confirmán un vínculo inverso, identificando estrategias de autorregulación y automotivación utilizadas por los estudiantes, y recomendando la implementación de talleres y rutinas de planificación para mitigar este fenómeno.

La vinculación con el entorno se aborda en el **Capítulo 10**, “**Innovación Pedagógica integración del emprendimiento en proyectos de innovación social**”, que documenta experiencias de innovación pedagógica en la Universidad de Guadalajara, México. El capítulo describe cómo la integración del emprendimiento en proyectos de transferencia de conocimiento y vinculación social con organizaciones multisectoriales fomenta capacidades para la innovación social.

Una mirada macro es ofrecida por el **Capítulo 11**, “**De la crisis a la transformación: la educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia**”. Este análisis

sostiene que la pandemia de COVID-19 exacerbó crisis preexistentes como la inequidad, la brecha digital y la insuficiente preparación docente, advirtiendo que las respuestas improvisadas de Enseñanza Remota de Emergencia son insuficientes y que se requieren políticas sostenidas y marcos regulatorios claros para la educación híbrida y a distancia.

Las representaciones sociales son el hilo conductor de los siguientes capítulos. El **Capítulo 12, “Las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de licenciatura en educación: un análisis desde la formación docente en la UPES”**, revela, desde un enfoque cualitativo, la dicotomía en las percepciones de los futuros docentes: mientras algunos valoran la investigación como un recurso indispensable, otros la perciben como lejana y poco útil, exponiendo una brecha entre el discurso institucional y las experiencias áulicas.

De manera complementaria, el **Capítulo 13, “Las representaciones sociales de la ortografía y el papel de la inteligencia artificial en la escritura académica doctoral”**, examina, con un diseño mixto, las percepciones de los doctorantes. El estudio capta una convivencia de entusiasmo, cautela y preocupaciones éticas frente al uso de herramientas de IA, abogando por una alfabetización digital crítica que preserve la autoría sin renunciar a las posibilidades que ofrece la tecnología.

El **Capítulo 14, “Comparación del bienestar escolar y el rendimiento académico a partir de características contextuales en mujeres universitarias mexicanas”**, mediante la aplicación de la encuesta UWES-S a una amplia muestra, encuentra que, si bien la mayoría presenta un alto nivel de bienestar, este está significativamente influenciado por la edad, la universidad de adscripción, el área disciplinar y el rendimiento, siendo las estudiantes de primeros semestres más vulnerables.

La intersección entre tecnología y aprendizaje se retoma en el **Capítulo 15, “La competencia digital y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, Perú”**. Este estudio cuantitativo y correlacional demuestra una influencia positiva y significativa de la competencia digital, destacando a la resolución de problemas como la dimensión con mayor poder predictivo para favorecer un aprendizaje profundo y con sentido.

El **Capítulo 16, “Análisis comparativo del currículo en matemática y metodología de la investigación en la carrera de Tecnología Médica en universidades chilenas”**, ofrece un análisis cuantitativo de mallas curriculares, revelando un cierre formativo centrado en la investigación (Proyecto de Investigación), pero también desafíos en la coherencia y progresión secuencial de los ejes de Matemática, Estadística, Salud Pública y Metodología a lo largo de la carrera.

Finalmente, el **Capítulo 17, “Estilos de aprendizaje en estudiantes de instituciones formadoras de docentes del Noroeste de México”**, cierra el volumen con un estudio descriptivo que, aplicando el test de Felder y Silverman, identifica una predominancia del estilo visual y un procesamiento secuencial de la información entre los futuros profesores, un conocimiento esencial para diseñar estrategias de enseñanza efectivas y personalizadas.

## **Conclusión**

En su conjunto, esta obra ofrece un recorrido multidimensional por los ejes neurálgicos de la educación iberoamericana del siglo XXI. Los capítulos, en su diversidad metodológica y temática, convergen en un diagnóstico común: la imperiosa necesidad de transitar de modelos educativos tradicionales y reactivos hacia paradigmas más flexibles, inclusivos, críticos y centrados en el desarrollo integral de las personas. La evidencia aquí presentada señala de manera reiterada la brecha existente entre las aspiraciones normativas y las prácticas

concretas, ya sea en la formación de competencias investigativas, la integración de la tecnología con sentido pedagógico, la construcción de una verdadera inclusión o el fomento del pensamiento crítico.

Los estudios compilados no se limitan a la identificación de problemas; también delinean rutas de acción. Desde la promoción de la inteligencia emocional y la competencia digital hasta la reformulación de los currículos y los estilos de enseñanza, se proponen caminos para una transformación sostenible. La mirada regional, que abarca experiencias de Perú, Colombia, México y Chile, enriquece el análisis al permitir la identificación de desafíos comunes y soluciones contextualizadas, fomentando un diálogo fecundo más allá de las fronteras nacionales.

Confiamos en que este volumen se convierta en un referente para investigadores, docentes, gestores educativos y tomadores de decisiones. Su valor reside no solo en la rigurosidad de cada contribución individual, sino en la narrativa colectiva que construyen: una que aboga por una educación superior y una formación docente capaces de responder a las complejidades de nuestro tiempo con innovación, equidad y una profunda vocación crítica y humanista.



## **Capítulo 1**

# **Competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa, 2024**

---

Weslyn Erasmo Valverde Alva, Nathalí Pantigoso Leython,  
Elvis Joe Terrones Rodríguez, Sindili Margarita Varas Rivera,  
Mirelly Zulema Chavez Ojeda, Bertha Elizabeth Ramírez Romero

---

## **Resumen**

El objetivo que determinar el nivel de competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa, 2024. Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental y con un diseño descriptivo simple. La población estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados en el semestre 2024 – II en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa. Para la recolección de datos el instrumento Research Competence (R-Comp) scale, el cual goza de validez y confiabilidad contrastada. Con respecto a los resultados obtenidos, los estudiantes de posgrado se encuentran en un nivel inicial en el desarrollo de competencias investigativas, lo cual se replica en cada una de las dimensiones de la variable. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas con respecto a las variables de caracterización: sexo, edad, género o programa de estudio, identificándose los mismos niveles insuficientes descritos. La versión en inglés del resumen puede extenderse hasta las 350 palabras, esto con el objetivo que el lector en ese idioma tenga una idea más amplia del escrito.

Palabras clave:  
Habilidad;  
Actividad  
científica;  
Desarrollo de las  
habilidades;  
Curso  
postuniversitario.

Valverde Alva, W. E., Pantigoso Leython, N., Terrones Rodríguez, E. J., Varas Rivera, Chavez Ojeda, M. Z., & Ramírez Romero, B. E. (2025). Competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa, 2024. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas* (Volumen I). (pp. 23-47). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c619>



## Introducción

El desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de posgrado es crucial para su formación académica y profesional. Estas habilidades no solo son fundamentales para contribuir al avance del conocimiento, sino que también impactan positivamente en su capacidad para abordar los desafíos complejos de la sociedad contemporánea (Smith, 2022).

Sin embargo, a pesar de su importancia contrastada, la carencia de desarrollo de competencias investigativas no es aún adecuada, y esto puede atribuirse a diversos factores, como la orientación académica centrada en la teoría más que en la práctica y/o la escasa integración de metodologías de investigación avanzadas en los programas de posgrado. Las deficiencias en competencias investigativas pueden traducirse en la realización de proyectos de investigación de calidad inferior. La formulación de preguntas de investigación poco precisas, la falta de rigurosidad metodológica y la interpretación errónea de los resultados son algunas de las consecuencias que pueden afectar negativamente la calidad general de la investigación (Jones & Brown, 2021). Esto puede resultar en contribuciones limitadas al avance del conocimiento en sus respectivas disciplinas, con una contribución poco significativa en sus campos respectivos.

A nivel internacional y nacional, el problema del bajo nivel de competencias investigativas en estudiantes de posgrado es una preocupación compartida. La literatura académica señala la necesidad de una formación más robusta en investigación para garantizar la calidad y relevancia de las contribuciones de los estudiantes de posgrado en el ámbito global y local (Cui et al., 2024).

En el contexto específico de la Universidad Nacional del Santa, se evidencian niveles insuficientes de competencias investigativas entre los estudiantes de posgrado. Las evidencias actuales apuntan hacia una brecha en la formación metodológica, falta de enfoque interdisciplinario y escasa aplicación práctica de los conocimientos

teóricos. Estos problemas están afectando no solo la calidad de la investigación realizada por los estudiantes, sino también su preparación para enfrentar los desafíos del ámbito profesional y académico. Por ello, el objetivo central de esta investigación es caracterizar las competencias investigativas de los estudiantes de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa.

## Desarrollo

Las competencias investigativas constituyen un componente fundamental en la formación universitaria contemporánea, al integrar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la generación sistemática de nuevo conocimiento (Böttcher & Thiel, 2018). Su desarrollo se ha convertido en un objetivo prioritario para las instituciones de educación superior, dado su impacto demostrado en la calidad académica y la preparación profesional (Ferreiro-Santamaría, 2024).

Böttcher y Thiel (2018), ofrecen una visión holística al definirlas como “la capacidad integrada de revisar críticamente la literatura existente, diseñar metodologías rigurosas, reflexionar profundamente sobre los resultados y comunicarlos de manera efectiva” (p. 93). Esta conceptualización resulta particularmente valiosa porque no se limita a aspectos técnicos, sino que incorpora la dimensión metacognitiva esencial en el proceso investigativo.

En el ámbito latinoamericano, Ferreiro-Santamaría (2024), enfatiza el carácter aplicado de estas competencias, describiéndolas como “un repertorio dinámico de conocimientos, habilidades y valores que permiten identificar problemas disciplinares, analizar información con rigor y proponer soluciones fundamentadas” (p. 5). El estudio explica cómo estas capacidades se materializan en el quehacer profesional concreto, especialmente en campos como la docencia del inglés. La importancia de estas competencias se hace aún más evidente cuando se analizan desde la perspectiva de la formación

inicial. Rubio et al. (2017), al estudiarlas en estudiantes de pedagogía, destacan su papel central en la autonomía académica: “Son el conjunto de habilidades que permiten desarrollar con solvencia desde la formulación de preguntas investigativas hasta la socialización de resultados, demostrando rigor y originalidad” (p. 338). Este enfoque revela cómo las competencias investigativas funcionan como bisagra entre el aprendizaje universitario y el ejercicio profesional autónomo.

Complementando estas visiones, se considera a Tolentino y Sánchez (2025), quienes aportan una dimensión procesual, indicando que se construyen progresivamente mediante la práctica sistemática, la guía docente especializada y la participación en comunidades académicas significativas. Esta perspectiva resalta el carácter social y gradual del desarrollo investigativo, donde la institución educativa juega un papel facilitador clave.

Las competencias investigativas han sido abordadas desde diversos modelos teóricos que buscan explicar su estructura, dimensiones y aplicación pedagógica en la formación superior. Estos modelos coinciden en la importancia de formar estudiantes capaces de comprender, aplicar, producir y comunicar conocimientos científicos de forma autónoma y crítica.

Uno de los referentes más influyentes es el modelo propuesto por Tobón (2010), quien concibe las competencias investigativas como parte de las competencias integrales necesarias para la vida. Desde este enfoque, investigar no solo implica aplicar técnicas, sino actuar con idoneidad ética, comunicativa y colaborativa en contextos cambiantes, integrando el saber, el saber hacer y el saber ser. Según Tobón, el desarrollo de estas competencias requiere una actuación situada en problemas reales y proyectos auténticos, lo que implica transformar el enfoque tradicional de enseñanza hacia uno más activo, reflexivo y transdisciplinario.

Por su parte, Zambrano-Sandoval y Chacón (2021), plantean un modelo estructurado en tres dimensiones clave: organizativas,

comunicacionales y colaborativas. Las competencias organizativas comprenden aspectos como el manejo de la estructura de un trabajo de investigación, la planificación de actividades y la gestión del tiempo. Las competencias comunicacionales se relacionan con la capacidad para expresar ideas científicas con claridad, argumentar con base teórica, utilizar fuentes confiables y respetar normas de citación. Finalmente, las competencias colaborativas implican el trabajo en equipo, la participación en redes académicas y el compromiso con la comunidad investigativa.

Desde una perspectiva más metodológica, Duche et al. (2023), explica un modelo por fases que estructura las competencias investigativas en tres momentos: planteamiento del problema, desarrollo metodológico y divulgación de resultados. Cada fase demanda habilidades específicas, desde la formulación de preguntas relevantes hasta la selección adecuada de técnicas y la presentación pública del conocimiento. Este modelo permite organizar la formación investigativa de manera progresiva, orientando tanto al docente como al estudiante en el seguimiento del proceso.

Complementando lo anterior, Morocho-Macas (2025), resaltan el papel fundamental del acompañamiento docente en el desarrollo de competencias investigativas. Su modelo enfatiza que estas competencias no surgen espontáneamente, sino que requieren una mediación pedagógica activa, que brinde retroalimentación constante, motive la curiosidad científica y ayude a superar barreras como el miedo a escribir o a exponer.

El desarrollo de las competencias de investigación está influenciado por una variedad de factores que pueden clasificarse en aspectos institucionales, personales y metodológicos. Kazoka y Wema (2020), explican que las competencias, conocimientos y experiencia representan factores importantes. Asimismo, las políticas de investigación y concienciación promueven significativamente el desarrollo de la capacidad de investigación, pues proporcionan un marco estructurado que permita su impulso en todos los niveles.

Otro de los factores se encuentra vinculado a la motivación para realizar investigaciones, pues les permite buscar oportunidades de investigación, a través de las cuales desarrollan y perfeccionan sus habilidades de investigación. Otro factor institucional se encuentra vinculado a la disponibilidad e idoneidad de los fondos para la investigación, garantizando el acceso a una financiación suficiente, que permite llevar a cabo investigaciones más amplias y de mayor envergadura.

En Perú, Sihuay et al. (2024), se propusieron interpretar la adquisición de competencias investigativas en estudiantes de pregrado de Ingeniería Mecánica y Energía de universidades de Lima. Para ello, emplearon un diseño cualitativo fenomenológico-hermenéutico, entrevistando de manera semiestructurada a docentes con al menos tres años de experiencia y que orientan trabajos de investigación formativa. La muestra fue seleccionada de manera intencional, y la guía de entrevistas fue validada por juicio de expertos. Respecto a los instrumentos, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada que abarcaba categorías como conocimientos, habilidades y factores influyentes, adaptada tras validación por tres académicos. Los resultados mostraron que combinar teoría y práctica, junto con apoyo institucional y uso de herramientas tecnológicas, fortalece habilidades como la recopilación de información, la construcción lógica de argumentos, y la redacción científica. Sin embargo, se evidenció una brecha entre la autopercepción estudiantil y su desempeño real, influenciada por factores socioeconómicos. Asimismo, se identificaron como facilitadores el trabajo colaborativo, el uso de metodologías activas y la motivación de los estudiantes, mientras que como barreras señalaron la infraestructura insuficiente y la necesidad de formación continua docente en investigación. Estos hallazgos sugieren que la adquisición de competencias investigativas es un proceso multifactorial y holístico, que requiere una articulación lógica entre saberes, métodos pedagógicos efectivos, motivación estudiantil y recursos adecuados para lograr una formación integral en futuros ingenieros.

En Colombia, Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández (2024), desarrollaron una revisión narrativa con el propósito de caracterizar las estrategias empleadas en la educación superior para la formación de competencias investigativas, particularmente en programas del área de ciencias de la salud. Para alcanzar este objetivo, analizaron 46 artículos científicos publicados entre 2018 y 2022 en las bases de datos Scopus y Web of Science, seleccionados bajo criterios de inclusión y exclusión específicos. El análisis se organizó en torno a cuatro categorías: el plan de estudios, la relación docente-estudiante, la participación en cursos o prácticas investigativas y las percepciones de los actores educativos. Los resultados revelaron que las instituciones de educación superior están incorporando diversas estrategias para fortalecer las competencias investigativas, tales como módulos de investigación, prácticas basadas en evidencia, proyectos colaborativos, y el diseño de cursos orientados a la investigación activa. Asimismo, se destacó el papel fundamental del docente o mentor como facilitador del proceso formativo, y la importancia de la motivación estudiantil, la confianza, y el acompañamiento constante en el desarrollo de habilidades investigativas. Las experiencias académicas previas y las percepciones positivas frente a la investigación también se identificaron como factores determinantes para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la producción de conocimiento. Lo anteriormente hallado sugiere que el fortalecimiento de las competencias investigativas requiere de una articulación curricular integral (macro, meso y microcurrículo), que contemple no solo contenidos y metodologías, sino también relaciones humanas, motivaciones y condiciones institucionales que favorezcan el ejercicio investigativo desde los primeros semestres de la formación profesional.

En Costa Rica, Ferreiro-Santamaría (2024), realizó un estudio descriptivo con el objetivo de analizar la percepción de los estudiantes de pregrado en la enseñanza del inglés sobre sus competencias investigativas, en una universidad privada de San José. Para ello, se basó en un cuestionario aplicado a 99 participantes (74 de bachillerato y

25 de licenciatura), evaluando ocho dimensiones clave: planteamiento de problemas, búsqueda de información, enfoques metodológicos, análisis de datos, presentación de resultados, ética, comunicación académica y uso de tecnología. Los resultados mostraron una percepción mayormente positiva entre los estudiantes respecto a la importancia de la investigación para su desarrollo profesional, con un 60% en bachillerato y 56% en licenciatura señalando que “siempre” es relevante. Sin embargo, se identificaron debilidades en áreas como el análisis estadístico, la formulación de problemas de investigación y la elaboración de conclusiones. Asimismo, mientras los estudiantes de licenciatura valoraron altamente los aspectos éticos y el uso de normas APA, los de bachillerato mostraron confianza en habilidades como la búsqueda de información, aunque posiblemente asociada a investigaciones bibliográficas y no a diseños metodológicos complejos. El estudio destacó que, aunque los participantes reconocen el rol de la institución en fomentar la investigación (con porcentajes significativos en “siempre” y “casi siempre”), persisten desafíos en la formación práctica, especialmente en el manejo de herramientas cuantitativas y el pensamiento crítico. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas, como las de Rubio et al. (2017) y Prosekov et al. (2020), que señalan dificultades similares en estudiantes de pedagogía y otras disciplinas. La autora concluye que, pese a la actitud favorable hacia la investigación, es necesario reforzar estrategias pedagógicas que aborden las brechas detectadas, integrando desde etapas tempranas de la formación habilidades metodológicas y analíticas, así como un acompañamiento continuo que fortalezca la cultura investigativa en el ámbito universitario.

Duche et al. (2023), llevaron a cabo una revisión sistemática de literatura científica con el propósito de analizar las competencias investigativas en la educación superior, identificando sus dimensiones clave, enfoques metodológicos y las dificultades en su implementación en los estudiantes universitarios. Para cumplir dicho objetivo, aplicaron el método PRISMA y realizaron búsquedas en las bases de datos Web of Science, Scopus y EBSCO, utilizando

criterios de inclusión y exclusión rigurosos. Se seleccionaron finalmente 19 artículos empíricos publicados entre 2011 y 2022, escritos en inglés o español, centrados en estudiantes universitarios, docentes o programas educativos. Los resultados revelaron que las competencias investigativas se agrupan en torno a cuatro áreas principales: estrategias metodológicas de enseñanza, percepciones de estudiantes y docentes, formación a través del enfoque por competencias y aprendizaje basado en la investigación. Asimismo, se identificaron factores como la cultura de investigación, el rol del docente, la integración curricular, y el uso de entornos virtuales y herramientas digitales como elementos claves para fortalecer estas competencias. Además, se evidenció una diversidad de enfoques metodológicos (cuantitativos, cualitativos y mixtos) y una disparidad en los niveles de implementación según el contexto institucional y país. Lo anteriormente hallado sugiere que el desarrollo efectivo de competencias investigativas en educación superior requiere una articulación entre currículo, formación docente, recursos tecnológicos y cultura institucional, que permita a los estudiantes enfrentar con solvencia los retos académicos y sociales del entorno actual.

En Venezuela, Zambrano-Sandoval y Chacón (2021), se propusieron analizar los programas Seminario I y Seminario II de tres maestrías (Gerencia Educativa, Mantenimiento Industrial y Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Básicas) en una universidad venezolana, con el fin de evaluar la presencia y el desarrollo de competencias investigativas en la formación de posgrado. Para ello, realizaron un análisis cualitativo de contenido de los sílabos, aplicando criterios de coherencia externa, coherencia interna y secuencia didáctica. El estudio se centró en cómo estos seminarios orientaban el desarrollo de competencias relacionadas con la investigación científica. Los resultados revelaron que los programas presentaban una estructura basada en etapas formales del Trabajo de Grado (elección del tema, formulación de la propuesta, presentación de avances y defensa final), concebidas como acciones secuenciales, pero no integradas ni articuladas con un enfoque por competencias.

Se evidenció una ausencia de continuidad lógica y metodológica entre los seminarios, así como una limitada correspondencia entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las actividades formativas. Además, se detectó un escaso énfasis en el desarrollo progresivo de habilidades investigativas como la formulación de problemas, la argumentación teórica y el análisis crítico de resultados. Lo anteriormente hallado sugiere que es necesario reformular estos programas para integrar un enfoque por competencias que permita una formación investigativa más coherente, profunda y orientada a la práctica reflexiva en el ámbito del posgrado.

En Ecuador, Esteves-Fajardo et al. (2021), se propusieron analizar la importancia del desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios, a través de una indagación documental que permitiera reflexionar críticamente sobre los enfoques y dimensiones implicadas en dicho proceso formativo. Para lograr este objetivo, aplicaron un diseño cuantitativo con tipología documental, bibliográfica y descriptiva, mediante la revisión de fuentes arbitradas de reconocida validez científica. La información recolectada fue organizada y analizada de forma crítica en torno a tres grandes dimensiones de las competencias investigativas: organizativas, comunicacionales y colaborativas. Entre los hallazgos se identificó que las competencias organizativas comprenden la capacidad del estudiante para articular fundamentos epistemológicos y éticos, participar en proyectos institucionales, y alinearse con las líneas de investigación del programa. Las competencias comunicacionales incluyen habilidades como la problematización, el pensamiento crítico, la gestión de la información y la socialización de resultados. Por su parte, las competencias colaborativas implican el trabajo en equipo, la participación en semilleros y eventos científicos, y el liderazgo en comunidades académicas. Asimismo, se resaltó la importancia del uso de tecnologías de la información como herramienta clave para fortalecer la formación investigativa en contextos cambiantes. Lo anteriormente hallado sugiere que el desarrollo de competencias investigativas exige una formación integral y continua, en la que

docentes y estudiantes asuman roles activos, en sintonía con las transformaciones de una sociedad globalizada, crítica y orientada a la producción de conocimiento científico.

Entre algunos de los factores personales, puede rescatarse, según Sumarni et al. (2017), las sólidas habilidades de escritura, las cuales son esenciales para articular los resultados de investigaciones de manera clara y eficaz. Esta capacidad mejora su competencia investigadora general y ayuda a comunicar los resultados a diversos públicos. También se considera a la motivación, el cual permite buscar oportunidades de investigación y superar los desafíos a los que puedan enfrentarse durante el proceso de investigación. Asimismo, los rasgos personales, como las habilidades conductistas (como la perseverancia y la resiliencia) y las habilidades afectivas (como la inteligencia emocional), pueden influir en la forma en que se abordan las investigaciones; sumado a ello, se destaca también la capacidad de trabajar en colaboración con otros puede, lo que puede conducir a mejores resultados de investigación.

Por último, también existen los factores metodológicos. Una base sólida en el tema es crucial para una investigación eficaz lo constituye el conocimiento profundo del contenido para formular preguntas de investigación relevantes e interpretar los hallazgos con precisión. Así también, se considera el dominio de las metodologías de investigación, lo que implica estar familiarizado con varios diseños de investigación, métodos de recopilación de datos y técnicas de análisis para llevar a cabo una investigación rigurosa. Otro de los factores fundamentales considera revisar los entornos de investigación, lo cual implica comprender el contexto en el que se lleva a cabo el estudio, evaluar la idoneidad de sus entornos y asegurarse de que se alinean con las preguntas de investigación. Es importante, además, mencionar a las habilidades de comunicación, lo cual permite compartir los resultados de la investigación con otros, a través de la claridad, precisión y brevedad. Otro de los elementos se representa en las consideraciones éticas, lo que implica entender la importancia

de llevar a cabo la investigación de manera responsable, a través de un consentimiento informado y garantía de confidencialidad de los participantes. Finalmente, se rescatan a las habilidades en tecnología de la información, lo que permita optimizar sus procesos, desde la búsqueda y selección de información, hasta el proceso mismo de la comunicación de resultados.

El desarrollo de competencias investigativas en el ámbito universitario responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de comprender, diseñar, ejecutar y comunicar procesos de investigación con rigurosidad, pensamiento crítico y sentido ético. Estas competencias no se limitan a la aplicación de técnicas metodológicas, sino que integran múltiples dimensiones que abarcan desde el análisis del estado del conocimiento hasta la reflexión ética y la divulgación científica.

Según el modelo propuesto por Böttcher y Thiel (2018), las competencias investigativas pueden clasificarse en cinco dimensiones fundamentales que ofrecen una perspectiva integral sobre los requerimientos formativos en investigación: revisión del estado de la investigación, habilidades metodológicas, habilidades reflexivas, habilidades de comunicación científica y conocimiento del contenido.

La primera dimensión, la revisión del estado de la investigación, implica la capacidad de realizar búsquedas sistemáticas y críticas de literatura académica, identificar vacíos en el conocimiento, analizar enfoques teóricos diversos y posicionar el propio estudio dentro del campo científico. Esta fase es fundamental para formular preguntas de investigación pertinentes y relevantes.

La segunda dimensión abarca las habilidades metodológicas, es decir, la planificación rigurosa del proceso investigativo, desde el planteamiento de objetivos hasta la selección y aplicación adecuada de métodos de investigación. Esto requiere una comprensión clara del enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto), así como de las técnicas de recolección y análisis de datos, adaptadas al problema de estudio.

En tercer lugar, las habilidades para reflexionar sobre los resultados ocupan un lugar central en este modelo. Estas comprenden la reflexión teórica y metodológica sobre el proceso de investigación, el análisis del alcance científico y práctico de los hallazgos, y la evaluación de las implicaciones éticas del trabajo realizado. Esta dimensión favorece una actitud crítica y responsable frente a la producción de conocimiento.

Otra dimensión clave es la relacionada con las habilidades de comunicación científica. El investigador debe ser capaz de redactar publicaciones académicas con claridad, coherencia y precisión, siguiendo normas de estilo establecidas, así como de presentar sus hallazgos en espacios académicos mediante exposiciones orales, artículos, informes o posters.

Por último, el modelo contempla el conocimiento del contenido, que incluye el dominio de las teorías centrales del campo de estudio, el conocimiento de los métodos de investigación relevantes y la comprensión de las normas de comunicación científica. Esta base teórica y epistemológica permite sustentar adecuadamente los procesos y productos de investigación.

## **Discusión y resultados**

Se utilizaron los enfoques deductivo, inductivo y descriptivo que permitieron obtener conclusiones o predicciones específicas, identificar patrones o regularidades, recolectar y presentar la información de manera organizada, clara y precisa sobre la variable que se investiga. Con una muestra conformada por 296 estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa matriculados en el semestre 2024-I. Para ello, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Tabla 1. Nivel de competencia investigativa en estudiantes de posgrado

| Niveles                     | En inicio |    | Proceso |    | Logrado |   | Total |     |
|-----------------------------|-----------|----|---------|----|---------|---|-------|-----|
|                             | f         | %  | f       | %  | f       | % | f     | %   |
| Competencias investigativas | 184       | 62 | 97      | 33 | 15      | 5 | 296   | 100 |

Fuente: elaboración propia

La mayoría se encuentra en la fase “En inicio” (62%, n=184), lo que indica un dominio limitado o incipiente de estas habilidades. Un tercio de los participantes (33%, n=97) está en “Proceso”, evidenciando avances parciales, mientras que solo un 5% (n=15) alcanzó el nivel “Logrado”. Esta distribución revela una necesidad crítica de fortalecer estrategias formativas, especialmente para transitar de las etapas iniciales a niveles avanzados, dado el bajo porcentaje de logro. La predominancia de participantes en fases tempranas podría asociarse a factores como falta de experiencia en investigación o acceso limitado a formación especializada.

Tabla 2. Nivel de Revisión del estado de la investigación en estudiantes de posgrado

| Niveles                                 | En inicio |    | Proceso |    | Logrado |    | Total |     |
|---|-----------|----|---------|----|---------|----|-------|-----|
|   | f         | %  | f       | %  | f       | %  | f     | %   |
| Revisión del estado de la investigación | 125       | 42 | 125     | 42 | 47      | 16 | 296   | 100 |

Fuente: elaboración propia

La distribución de los niveles de logro en la “Revisión del estado de la investigación” muestra un patrón equilibrado en las fases iniciales, pero con bajo dominio consolidado. El 42% de los participantes (n=125) se ubica tanto en “En inicio” como en “Proceso”, lo que indica que, si bien casi la mitad ya ha avanzado en esta competencia, otro porcentaje igual aún se encuentra en etapas preliminares.

Tabla 3. Nivel de Habilidades metodológicas en estudiantes de posgrado

| Niveles                   | En inicio |    | Proceso |    | Logrado |   | Total |     |
|---------------------------|-----------|----|---------|----|---------|---|-------|-----|
|                           | f         | %  | f       | %  | f       | % | f     | %   |
| Habilidades metodológicas | 216       | 73 | 77      | 26 | 3       | 1 | 296   | 100 |

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran un dominio preocupantemente bajo de las habilidades metodológicas, con el 73% (n=216) de participantes en nivel inicial, 26% (n=77) en proceso y solo 1% (n=3) logrado, evidenciando graves dificultades en el manejo de aspectos metodológicos clave para la investigación, lo que exige urgentes estrategias formativas más efectivas y prácticas que permitan superar estas carencias fundamentales.

Tabla 4. Nivel de Habilidades para reflexionar sobre los resultados de la investigación en estudiantes de posgrado

| Niveles   | En inicio |    | Proceso |    | Logrado |   | Total |     |
|---|-----------|----|---------|----|---------|---|-------|-----|
|   | f         | %  | f       | %  | f       | % | f     | %   |
| Habilidades para reflexionar sobre los resultados de la investigación | 207       | 70 | 77      | 26 | 12      | 4 | 296   | 100 |

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian una marcada dificultad en las habilidades para reflexionar sobre hallazgos investigativos, con un 70% (n=207) de participantes en fase inicial, 26% (n=77) en proceso de desarrollo y solo 4% (n=12) con dominio consolidado. Este patrón revela que la mayoría de estudiantes presenta serias limitaciones para analizar críticamente datos, interpretar resultados y extraer conclusiones válidas, competencias fundamentales en el proceso investigativo. La escasa proporción en nivel logrado (4%) sugiere que esta habilidad metacognitiva representa uno de los mayores desafíos

en la formación investigativa, posiblemente por requerir tanto dominio metodológico como capacidad de pensamiento crítico.

Tabla 5. Nivel de Habilidades de comunicación en estudiantes de posgrado

| Niveles                     | En inicio |    | Proceso |    | Logrado |   | Total |     |
|-----------------------------|-----------|----|---------|----|---------|---|-------|-----|
|                             | f         | %  | f       | %  | f       | % | f     | %   |
| Habilidades de comunicación | 192       | 65 | 101     | 34 | 3       | 1 | 296   | 100 |

Fuente: elaboración propia

Los resultados revelan un desarrollo insuficiente de las habilidades de comunicación, con un 65% (n=192) de participantes en fase inicial, un 34% (n=101) mostrando avances parciales y apenas un 1% (n=3) con dominio consolidado, lo que evidencia importantes carencias en competencias clave para la difusión científica y sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas para fortalecer la redacción académica, presentación de resultados y comunicación efectiva de hallazgos investigativos.

Tabla 6. Nivel de Conocimiento del contenido en estudiantes de posgrado

| Niveles                    | En inicio |    | Proceso |    | Logrado |   | Total |     |
|----------------------------|-----------|----|---------|----|---------|---|-------|-----|
|                            | f         | %  | f       | %  | f       | % | f     | %   |
| Conocimiento del contenido | 195       | 66 | 89      | 30 | 12      | 4 | 296   | 100 |

Fuente: elaboración propia

Los datos revelan un dominio limitado del conocimiento del contenido entre los participantes, donde el 66% (n=195) se encuentra en una fase inicial de comprensión, el 30% (n=89) muestra un progreso parcial y solo el 4% (n=12) demuestra un manejo consolidado. Esta distribución señala importantes brechas en la asimilación de contenidos fundamentales, lo que podría afectar directamente la calidad de los procesos investigativos y evidencia la necesidad de

implementar estrategias didácticas más efectivas para reforzar el aprendizaje conceptual, como tutorías personalizadas, recursos de apoyo especializados y evaluaciones formativas que permitan monitorear y fortalecer la comprensión profunda de los temas clave.

Los resultados del presente estudio reflejan un panorama preocupante en torno al desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa. La mayoría se encuentra en el nivel “En inicio”, lo que revela un dominio aún incipiente en las dimensiones fundamentales de la investigación científica. Estos resultados guardan correspondencia con Sihuay et al. (2024), quienes encontraron en sus resultados que combinar teoría y práctica, junto con apoyo institucional y uso de herramientas tecnológicas, fortalece habilidades como la recopilación de información, la construcción lógica de argumentos, y la redacción científica; sin embargo, se evidenció una brecha entre la autopercepción estudiantil y su desempeño real. Este hallazgo contrasta de forma evidente con los planteamientos teóricos de Böttcher y Thiel (2018), quienes sostienen que las competencias investigativas deben entenderse como una integración de habilidades metodológicas, reflexivas, comunicativas y epistemológicas que permitan al estudiante desenvolverse autónomamente en el proceso de generación de conocimiento.

Con respecto a la dimensión Revisión del estado de la investigación, solo una mínima cantidad de los estudiantes alcanza un nivel logrado en esta competencia. Esto es contradictorio con lo planteado por Ferreiro-Santamaría (2024), quien considera esta dimensión como la base crítica para el desarrollo de toda investigación académica. Asimismo, Böttcher y Thiel (2018), enfatizan que una revisión adecuada del estado del arte permite posicionar el estudio y evitar duplicidades, además de sustentar teórica y metodológicamente el trabajo investigativo. La falta de consolidación en esta competencia podría estar relacionada con el abordaje superficial de esta fase en los

programas de estudio o con una débil cultura de lectura crítica en el posgrado.

Con respecto a la dimensión Habilidades metodológicas, con un abrumador porcentaje de estudiantes se ubican en nivel “En inicio”, esta dimensión aparece como la más deficitaria. Esta situación se distancia radicalmente de las recomendaciones del modelo de Tobón (2010), quien plantea que el desarrollo de estas habilidades debe situarse en problemas reales, con proyectos auténticos que fomenten el aprendizaje significativo y la transferencia de conocimiento. El dominio insuficiente de aspectos metodológicos sugiere que la enseñanza actual de la metodología en el posgrado es posiblemente más teórica que práctica, limitando la experiencia directa con diseño, análisis e interpretación de datos. Los resultados también coinciden con Duche et al. (2023), quienes identifican la falta de integración curricular de las competencias metodológicas como una de las causas estructurales de bajo rendimiento investigativo en universidades latinoamericanas.

De igual manera, con respecto a la reflexión sobre los resultados, un gran número de los estudiantes no muestra dominio en esta dimensión, pese a que el modelo de Duche (2023) y la propuesta de Böttcher y Thiel (2018), ubican esta capacidad como eje metacognitivo de todo proceso investigativo. Este contraste evidencia una desconexión entre lo aprendido y la capacidad de generar conocimiento a partir de los hallazgos. Además, la limitada capacidad de reflexión crítica puede explicarse por una formación centrada en la recolección de datos sin procesos formativos que estimulen la interpretación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones con base en evidencia, como lo señalan Ferreiro-Santamaría (2024) y Esteves-Fajardo et al. (2021).

La siguiente dimensión, habilidades de comunicación, entendida como la capacidad de redactar, argumentar, presentar y divulgar conocimientos, también muestra debilidades significativas. Esto contrasta con la importancia asignada por Zambrano-Sandoval

y Chacón (2021), a las competencias comunicacionales como herramienta fundamental para la socialización del conocimiento. La falta de dominio en esta área podría relacionarse tanto con una limitada formación en redacción académica como con la escasa exposición a espacios formales de divulgación (congresos, revistas, foros académicos), lo cual debilita la competencia comunicativa esperada de un investigador en formación.

En la dimensión conocimiento del contenido, entendido como el dominio teórico y epistemológico del campo de estudio, presenta más de la mitad de estudiantes en nivel inicial. Esta carencia no solo afecta la formulación del problema y la selección del método, sino también la interpretación de los resultados, lo que confirma lo planteado por Kazoka y Wema (2020), sobre la necesidad de una base sólida en contenido disciplinar para una investigación eficaz. Asimismo, Ferreiro-Santamaría (2024), advierte que los estudiantes tienden a sobrevalorar su preparación teórica, lo cual podría generar una falsa percepción de competencia y dificultar el avance efectivo en sus investigaciones.

El estudio también consideró un análisis por variables de caracterización. Los resultados muestran diferencias mínimas según género, edad o programa de estudio, lo cual indica que las debilidades en competencias investigativas son transversales y no se explican por factores individuales. Esto coincide con el análisis de Cui et al. (2024), quienes afirman que el bajo desarrollo de competencias investigativas responde a fallas estructurales del sistema educativo superior, más que a características personales de los estudiantes. No obstante, se observa que los adultos intermedios (40-59 años) tienen una mayor proporción en nivel “Proceso”, lo que podría relacionarse con experiencias previas, mayor madurez académica o motivaciones distintas para la investigación, como lo sugieren Sumarni et al. (2017), en relación con los factores personales que inciden en la competencia investigadora.

Los resultados obtenidos validan y amplifican lo planteado en el análisis de la realidad problemática: existe un déficit generalizado en las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa. Al contrastar los hallazgos con el marco teórico, se confirma que las dimensiones evaluadas no están siendo desarrolladas de manera integral ni progresiva, como sugieren los modelos contemporáneos de formación investigativa. Esta situación exige no solo reforzar la enseñanza técnica, sino implementar un rediseño curricular que potencie el enfoque por competencias, con metodologías activas, mediación pedagógica constante y un compromiso institucional con la formación investigativa desde una perspectiva crítica, ética y contextualizada.

## **Conclusiones**

Los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa evidencian un nivel inicial en el desarrollo de sus competencias investigativas (62%, n=184), lo que indica un dominio limitado o incipiente de estas habilidades. Un tercio de los participantes (33%, n=97) está en “Proceso”, evidenciando avances parciales, mientras que solo un 5% (n=15) alcanzó el nivel “Logrado”.

Los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa evidencian un nivel inicial y de proceso en la revisión del estado de la investigación, representado por un 42% (n=125) en ambos niveles. Solo el 16% (n=47) alcanzó el nivel “Logrado”.

Los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa evidencian un nivel inicial en el desarrollo de habilidades metodológicas, con el 73% (n=216); el 26% (n=77) se encuentra en en proceso y solo 1% (n=3) en logrado.

Los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa evidencian un nivel inicial en las habilidades para reflexionar sobre los resultados de la investigación, representado con un 70%

(n=207); por otro lado, el 26% (n=77) se encuentra en proceso de desarrollo y solo 4% (n=12) con dominio consolidado.

Los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa evidencian un desarrollo insuficiente de las habilidades de comunicación, con un 65% (n=192) en fase inicial, un 34% (n=101) tiene avances parciales y apenas un 1% (n=3) evidencia un dominio consolidado.

Los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa evidencian un desarrollo insuficiente en conocimiento de los contenidos, con un 66% (n=195) en fase inicial de comprensión, el 30% (n=89) muestra un progreso parcial y solo el 4% (n=12) demuestra un manejo consolidado.

Los resultados revelan un patrón consistente en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Santa, sin diferencias significativas por género, edad o programa de estudios. Las mujeres (60.7% inicial) muestran un ligero mejor desempeño que los hombres (64.1% inicial), mientras que, por edad, los adultos intermedios [40-59 años] presentan mayor porcentaje en proceso (36.6%). Por programas, todas las maestrías mantienen proporciones similares, destacando Ciencias de la Educación por su mayor volumen (50.3% de la muestra).

## Referencias

- Böttcher, F., y Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students'research competences. *Higher Education*, 75(1), 91-110. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y>
- Duche, A. Vera, C., Pari, N., & Ramírez Borja, J. R. (2023). Competencias investigativas en educación superior: Research competencies in higher education. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(5), 204–217. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1313>
- Esteves-Fajardo, Z., Valverde-Ayala, R., Mendoza-Solórzano, J., y Olvera-Reyes, J. (2021). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VII(2). <https://doi.org/10.35381/cm.v7i2.536>
- Ferreiro-Santamaría, G. (2024). Competencias investigativas en educación superior: análisis de planes de estudio en la enseñanza del inglés. EDUCA. *Revista Internacional para la calidad educativa*, 4, 90-108. <https://doi.org/10.55040/educa.v4i1.80>.
- Cui, Y., Nong, W., Lee, Y. S., Yang, X., & Wang, L. (2024). The development of an analysis of quantitative measurements competence disparity scale for graduate students. *Environment & Social Psychology*, 9(6). <https://doi.org/10.54517/esp.v9i6.2576>
- Jones, B., & Brown, C. (2021). *Enfoques interdisciplinarios para la investigación: Desafíos y oportunidades*. Academic Press.
- Kazoka, J. E., & Wema, E. (2020). An Analysis of the Factors Influencing Research Capacity Developments in Higher Education Institutions in Tanzania. *University of Dar Es Salaam Library Journal*, 15(1), 45–66. <https://doi.org/10.4314/UDSLJ.V15I1>
- Leal-Barreto, M. C., y Rodríguez-Hernández, Y. (2024). Estrategias para la formación en competencias investigativas en educación superior: revisión narrativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-26.
- Morocho-Macas, A. (2025). Pilares para la formación de competencias investigativas en la educación universitaria. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 3(1). <https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v3.n1.a99>

- Prosekov, A. Y., Morozova, I. S., & Filatova, E. V. (2020). A Case Study of Developing Research Competency in University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 9, 592-602. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.592>
- Rubio-Hurtado, M. J., Caldúch, I., y Bozu, Z. (2024). Competencia investigadora en educación secundaria postobligatoria (bachillerato). *Alteridad*, 19(2), 197-207. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.04>
- Sihuay, M. T., Camones Gonzales, F. C., Ttito Vilca, S. A., & Padilla Caballero, J. E. A. (2024). Adquisición de Competencias Investigativas en Estudiantes Universitarios de Pregrado. *Revista Tribunal*, 4(9), 118-137. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.69>
- Smith, P. (2022). Formación metodológica en programas de posgrado: Un análisis de las prácticas actuales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 39(4), 567-583
- Sumarni, S., Akhyar, M., Nizam, M., & Widiyastono, H. (2017). *A Review of the Development, Assessments, Success Driving Factors of Teacher's Research Competencies*. Proceedings of the 5th International Conference on Learning Innovation and Quality Education. <https://doi.org/10.1145/3516875.3516878>
- Medina Vidaña, E., (2010). Sergio Tobón Tobón. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Tolentino, R., y Sánchez, M. (2025). Lectura crítica en las competencias investigativas de estudiantes de posgrado. *Desde el Sur*, 17(2). <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0023>
- Zambrano-Sandoval, H., y Chacón, C. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43646>

**Research competencies in postgraduate students at the Universidad Nacional del Santa, 2024**

**Competências investigativas em estudantes de pós-graduação da Universidad Nacional del Santa, 2024**

**Weslyn Erasmo Valverde Alva**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6636-8452>

wvalverde@uns.edu.pe

**Nathalí Pantigoso Leython**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3709-6689>

npantigoso@une.edu.pe

**Elvis Joe Terrones Rodríguez**

Universidad César Vallejo | Trujillo | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4586-6735>

trodrigueze@ucvvirtual.edu.pe

elvisejoe@hotmail.com

Doctor en Educación, Maestría en Docencia Universitaria, Licenciado en Educación, en Derecho y en Administración Pública. Docente de la escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo.

**Sindili Margarita Varas Rivera**

Universidad César Vallejo | Trujillo | Perú

<https://orcid.org/0009-0006-0030-1446>

svarasr@ucvvirtual.edu.pe

sindilivarasuns@gmail.com

Doctora en Educación, Maestría en Docencia Universitaria, Licenciada en Educación. Docente de la escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo.

**Mirelly Zulema Chavez Ojeda**

Escuela de Postgrado Newman | Tacna | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2842-1865>

mirellyzulema.chavez@epnewman.edu.pe

Doctora en educación, actualmente me desempeño como docente en Metodología de la Investigación y directora de trabajos de investigación en la Escuela de Postgrado Newman.

**Bertha Elizabeth Ramírez Romero**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0416-1704>

bramirez@uns.edu.pe

## **Abstract**

The objective was to determine the level of research competencies in graduate students at the National University of Santa in 2024. This is a quantitative, non-experimental study with a simple descriptive design. The population consisted of all students enrolled in the second semester of 2024 (2024-II) at the Graduate School of the National University of Santa. For data collection, the Research Competence (R-Comp) Scale was used, an instrument with proven validity and reliability. Regarding the results obtained, graduate students were found to be at an initial level in the development of research competencies, a trend that was consistent across all dimensions of the variable. Likewise, no significant differences were found in relation to the characterization variables: sex, age, gender, or study program, with similarly insufficient levels observed across all categories.

Keywords: Skills; Scientific activities; Skills development; Postgraduate courses.

## Resumo

O objetivo deste estudo foi determinar o nível de competências investigativas em estudantes de pós-graduação da Universidad Nacional del Santa, 2024. Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental e com um desenho descritivo simples. A população foi constituída por todos os estudantes matriculados no semestre 2024-II na Escola de Pós-Graduação da Universidad Nacional del Santa. Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento Research Competence (R-Comp) scale, que goza de validação e confiabilidade comprovadas. Com relação aos resultados obtidos, os estudantes de pós-graduação encontram-se em um nível inicial no desenvolvimento de competências investigativas, o que se replica em cada uma das dimensões da variável. Da mesma forma, não foram encontradas diferenças significativas em relação às variáveis de caracterização: sexo, idade, gênero ou programa de estudo, identificando-se os mesmos níveis insuficientes descritos.

Palavras-chave: Habilidade; Atividade Científica; Desenvolvimento de Habilidades; Curso de Pós-Graduação.



## **Capítulo 2**

# **Categorías subyacentes del estilo de enseñanza de los profesores de ciencias en una institución educativa de Colombia**

---

Liz Patricia Suarez Medellin, Oscar Jardey Suárez, Edier Hernán Bustos Velazco

---

### **Resumen**

Investigaciones sobre los estilos de enseñanza han mostrado interpretaciones principalmente desde las categorías propias de los instrumentos y del autorreporte como fuente de información. El objetivo del estudio fue establecer las categorías subyacentes en los estilos de enseñanza del profesorado de ciencias naturales de un colegio público en Colombia a partir de la percepción del estudiantado. El enfoque de la investigación fue cuantitativo de tipo estadístico descriptivo, con un diseño metodológico no experimental y una muestra de 258 estudiantes de diferentes niveles y 4 docentes. Los datos se analizaron con la técnica de extracción de componentes principales. Se uso el CEE para el autorreporte de estilos de enseñanza y un cuestionario para la percepción del estudiantado. Se establecieron y caracterizaron cuatro categorías: acción cooperativa, situado reflexivo, innovador creativo y sistemático objetivo. En la actualidad el profesorado está cambiando los estilos de enseñanza, adaptándose a la realidad contemporánea en los sistemas educativos y en la población estudiantil, manteniendo su relación epistemológica con el saber a enseñar.

Palabras clave:  
Estilos de enseñanza;  
ciencias naturales;  
enseñanza de las  
ciencias.

Suarez Medellin, L. P., Suárez, O. J., Bustos Velazco, E. H. (2025). Categorías subyacentes del estilo de enseñanza de los profesores de ciencias en una institución educativa de Colombia. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 49-77). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c620>



## Introducción

En el contexto actual en el que la educación se vio obligada a transformarse durante la pandemia de la COVID-19 y luego, al regreso a las aulas en la presencialidad se debió enfrentar a nuevos retos relacionados con la motivación de los estudiantes para mantenerse en los procesos educativos ya sea por su realidad socioeconómica o por sus intereses personales; lleva a replantearse temas tan importantes como los estilos de enseñanza que el profesorado implementa en las diferentes áreas del conocimiento, involucrando en este a los diferentes actores que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje como son el docente y el estudiante, siempre en busca de la reflexión sobre el papel del profesorado en el proceso y la importancia del estudiantado como agentes claves para lograr los aprendizajes.

Al realizar la revisión de la literatura sobre los estilos de enseñanza es posible identificar dentro de los exponentes más antiguos, a Fischer y Fischer (1979), en su investigación consideran los estilos de enseñanza como el modo en que el docente se acerca al estudiante usando diferentes métodos de enseñanza; describen 6 estilos de enseñanza y 10 estilos de aprendizaje, a partir de una investigación de observación directa y lo que ellos describen como discusión con docentes competentes. En su reflexión final plantean algunas propuestas de investigación a futuro, como la de identificar la relación entre los estilos de enseñanza y su efecto en el aprendizaje, encontrando en este campo una posible herramienta para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Con respecto al concepto del estilo de enseñanza, se considera que es un constructo conceptual que involucra categorías como el método de enseñanza, el modelo, las herramientas o didácticas propias del docente, considerándose entonces que el concepto alberga dentro de sí estas categorías tal como lo describen Fischer y Fischer (1979); de igual manera, González et al. (2018; citados por Reyes y Solis, 2021), incluyen en su concepto de estilos de enseñanza

las actividades a desarrollar y los materiales a usar por cuenta del docente, lo que hace referencia a los métodos que utiliza el profesor; además de incluir para este caso que el estilo de enseñanza se relaciona con las manifestaciones de las teorías o creencias que el docente tiene de lo que debe enseñar y hacer en el aula respondiendo al perfil del estudiante.

En el trabajo de revisión bibliográfica realizado por Reyes y Solis (2021), presentan dentro de sus reflexiones finales la importancia de entender la diferencia entre los conceptos estilo de enseñanza y estrategia, considerando que las estrategias son un plan de acción del docente de cómo llegar a sus metas de enseñanza y el estilo se relaciona con los comportamientos y desempeño del docente a la hora de interactuar con los estudiantes. Por su parte, Medina et al. (2021), en su investigación luego de hacer una amplia revisión bibliográfica, presentan una propuesta conceptual, que contempla tres elementos clasificadores de los estilos de enseñanza: *el pensamiento docente, la praxis y la transposición didáctica*, como el docente lleva finalmente al aula su actuar como resultado de sus experiencias personales y profesionales.

A su vez, Quispe et al. (2023), en su trabajo de investigación van más allá de ver los estilos como los simples métodos, estrategias o formas de relacionarse con los estudiantes, y al igual que Medina et al. (2021), involucran otras categorías, en este caso, las expectativas que los docentes transmiten a sus estudiantes como parte de un aspecto de cultura emocional, conceptualizando los estilos de enseñanza como *un conjunto de recursos subjetivos de forma relacionados con la manera de hablar, la actitud y las expectativas que los profesores transmiten* y que son únicas en cada caso; lo que lleva a pensar que hay tantos estilos de enseñanza como maestros.

Como se observa, el concepto de estilos de enseñanza ha evolucionado y se relaciona ahora también con otras categorías como la interacción con el entorno, con la dimensión emocional, con las concepciones personales del docente, entre otras que finalmente

se llevan a la acción de enseñanza en el aula de clase o entorno educativo. Ligado a esta evolución del concepto y en la búsqueda de identificar la relación de los estilos de enseñanza y su impacto en las formas de aprender de los estudiantes y su rendimiento académico, se encuentran investigaciones en las cuales se afirma que, los estilos de enseñanza deben favorecer los estilos de aprendizaje, ya que, dependiendo de la forma en que el maestro aborde su práctica de enseñanza favorecerá el desempeño de los estudiantes; así lo refieren Marsiglia et al. (2020), cuando afirman que, ya hace algún tiempo *se viene poniendo especial atención en los estilos de enseñanza con los que cuentan los docentes, donde el enfoque en el que se personaliza la enseñanza se basará en aquellas cualidades cognitivas que tengan los estudiantes.*

Así mismo, Marsiglia et al. (2020), coinciden con los planteamientos de Renes (2018), quienes en su revisión teórica sobre las maneras de enseñar del profesorado que tiene como referente determinados estilos de aprendizaje desde el enfoque cognitivo - constructivista, determinan que, los docentes deben ser conscientes de las necesidades de los estudiantes y cómo su labor los impacta a la hora de aprender; sugiriendo que, los profesores deben tener claro que *sus comportamientos influirán en el proceso de aprendizaje de su alumnado, por ello el docente debe cuidar cómo y de qué manera piensa y actúa en el aula, intentando adaptarse a las realidades individuales, grupales y contextuales.*

De manera semejante, Díaz et al. (2022), en su investigación evalúan la incidencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico y como esto se relaciona con el estilo de enseñanza del docente; observando que, la coincidencia entre la preferencia por el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje para los estilos formal y reflexivo generan mejores notas en los estudiantes, concluyendo que los docentes deben poner en práctica sus estrategias atendiendo a las características del alumnado, ya que, cada estudiante tiene

preferencias por una determinada estrategia de aprendizaje que se manifiesta cognitivamente en un estilo de aprendizaje.

Rosales (2022), hace uso de un cuestionario de estilos de enseñanza modificado, adaptado y validado para el contexto de la clase de matemáticas y con un lenguaje apropiado a la población de primaria para ser resuelto por los estudiantes, determinó que sí existe relación entre la variable estilos de enseñanza y competencias matemáticas; encontrando una relación positiva media para los estilos abierto, formal y funcional y una relación positiva considerable para el caso del estilo estructurado. Lo que reafirma los planteamientos sobre cómo los estilos de enseñanza en concordancia con los estilos de aprendizaje favorecen el desempeño de los estudiantes.

De manera inusual Bou , González y Alguacil (2021), se propusieron *conocer los estilos de enseñanza-aprendizaje de los tres agentes educativos -alumnos, profesores y familiares-, y analizar qué factores influyen en las puntuaciones de los distintos estilos de enseñanza-aprendizaje de estos tres agentes educativos*. Mostrándose una vez más que las investigaciones que se vienen desarrollando al respecto buscan correlacionar diferentes e innovadoras variables que den cuenta de cómo los estilos de enseñanza afectan ya sea positivamente o no los procesos de aprendizaje de los estudiantes y todo lo que ello implica no solo a nivel académico, sino también a otros niveles como el comportamental, motivacional, entre otros.

A la hora de identificar los diferentes estilos de enseñanza de los docentes, los estilos de aprendizaje, los estilos de pensamiento, evaluar el rendimiento académico y el desarrollo de competencias, entre otras variables que se han venido investigando como posibles factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se han diseñado y validado diferentes herramientas tales como entrevista, cuestionario, inventario, encuesta, observación directa, y otras tantas dependiendo la población, el nivel educativo y por supuesto el objetivo mismo de las investigaciones.

Martínez (2002; citado por Renes et al., 2013), diseña y valida un cuestionario para la identificación de los 4 estilos de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional y su relación con los estilos de aprendizaje de Alonso y Honey; cada uno de estos estilos favorece un estilo de aprendizaje y se diferencian en lo que se refiere a: planeación, metodología, trabajo del estudiante, tipo de estudiante que prefiere el docente y otros aspectos importantes. Cabe anotar que dicho cuestionario fue rediseñado por Renes et al. (2013), quienes consideran los estilos de enseñanza como *categorías de preferencias y comportamientos que el docente tiene en su acción de enseñar y que se relacionan con su experiencia académica y profesional y que están referenciados en los estilos de aprendizaje de los estudiantes*. Con un objetivo similar, Labatut et al. (2017), en uno de sus trabajos de investigación diseñan y validan un instrumento para la identificación de los estilos de enseñanza, según ellos como respuesta a la falta de instrumentos sobre el tema en el contexto de su país, Brasil, resultando así, un cuestionario que relaciona directamente los estilos enseñanza con un estilo de aprendizaje al que favorecen más al ser llevado a la práctica. En consecuencia, determinan que, el estilo de aprendizaje activo se relaciona con el estilo de enseñanza que denominaron dinámico, el estilo de aprendizaje reflexivo con el denominado estilo de enseñanza analítico, el estilo de aprendizaje teórico con el estilo de enseñanza sistemático y finalmente el estilo de aprendizaje pragmático con el estilo de enseñanza práctica.

Dentro de esta línea de investigación del uso del cuestionario como herramienta para determinar los estilos de enseñanza, se encuentra el estudio realizado por Díaz (2020), en el cual se planteó como objetivo determinar qué estilos de enseñanza tienen los docentes y qué estilos de aprendizaje tienen los estudiantes de grado noveno de una institución educativa de Córdoba, con el propósito de proponer metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Encontrando algunas diferencias en los estilos de enseñanza de los docentes por área de desempeño y siendo preponderante el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes. De modo similar, Díaz et

al. (2022), buscaron diagnosticar y describir los estilos de aprendizaje de los alumnos, identificar la relación entre estos y el rendimiento académico en el área de geografía y finalmente, determinar la diferencia del ajuste entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza evaluados en el rendimiento académico, concluyendo que las calificaciones de los estudiantes son mejores cuando hay coincidencias entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

En una línea de trabajo similar, pero sin dejar de lado el uso del cuestionario de estilos de enseñanza, encontramos investigaciones en que este cuestionario ha sido modificado y validado para que sean los estudiantes los que den una percepción del estilo de enseñanza de sus docentes y determinen su preferencia por un estilo específico. Al respecto, cabe señalar ahora del trabajo de Marsiglia et al. (2020), sobre quienes en líneas anteriores se rescata su aporte en relación a como los estilos de enseñanza deben estar acorde a los estilos de aprendizaje; que en su investigación caracterizaron las preferencias perceptivas y los estilos de enseñanza de mayor aceptación por parte de los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena, en Colombia; para tal efecto, usaron una prueba para preferencias perceptivas de los estudiantes y el cuestionario de estilos de enseñanza modificado con 20 ítems y una encuesta abierta donde el alumno podía describir con sus propias palabras el estilo de enseñanza que esperaba del profesor; los resultados de la investigación llevaron a proponer estrategias de enseñanza que vayan acorde con las preferencias de los estudiantes y con el modo de enseñar que tiene mayor aceptación por el estudiantado que fue el funcional, lo cual indica un mayor interés en aspectos realistas, concretos y prácticos.

El quehacer docente en el área de ciencias naturales ha sido objeto de estudio de distintas investigaciones en los campos referidos principalmente a los métodos, modelos, estrategias o didácticas de las ciencias; de igual manera se encuentran reportes sobre la relación que estos aspectos tienen con el desempeño de los

estudiantes, el desarrollo de competencias, entre otras variables. Por el contrario, el tema de los estilos de enseñanza en esta área no se encuentra referenciado con la misma frecuencia que para otras áreas como es el caso de la educación física (Nájera et al., 2023), en los que se han diseñado instrumentos propios para la identificación de estilos de enseñanza del área, se han descrito estilos de enseñanza de docentes de diferentes niveles educativos o docentes en formación, se relacionan los estilos de enseñanza con variables como género, nivel de experiencia, estilos de aprendizaje, con el rendimiento académico entre otras. En el caso de documentación referente a estilos de enseñanza de las ciencias naturales, se reportan inmersos en investigaciones de tipo general en las cuales se han sondeado los estilos de enseñanza de diferentes grupos de docentes en los que se encuentran en la muestra docentes de ciencia.

Así, por ejemplo, la revisión bibliográfica realizada por Ortega (2018), sobre la enseñanza y aprendizaje en las asignaturas STEM, pretendió aportar elementos de discusión para que los docentes de ciencias analicen, cuestionen y adapten las mejores estrategias didácticas para el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes a su contexto laboral, aportando sobre este campo que *la indagación entendida como un enfoque pedagógico conduce hacia la reflexión en el proceso de enseñanza de las ciencias, permitiendo que el docente tenga una actitud indagatoria e investigue sus propias prácticas*, que sea un aprendiz en el proceso, capaz de reflexionar acerca de su quehacer, lo que posibilita que generen conocimientos que guíen su acción en el aula y que trasladen ese proceso reflexivo y de indagación a la construcción de conocimiento científico por parte de sus estudiantes.

De manera similar, Assunção y Nascimento (2019), presentan un análisis de una entrevista aplicada a maestros de ciencias naturales y matemáticas donde se pretende evidenciar la forma en que el maestro enseña y la forma en que los estudiantes aprenden; para el caso de los docentes se indagan algunos aspectos sociodemográficos y sus

formas de aprendizaje, los resultados del trabajo permiten evidenciar que se considera que para la efectividad en el proceso enseñanza aprendizaje de las ciencias y las matemáticas en las nuevas realidades de la escuela, se hace necesario reconocer y comprender las formas de aprendizaje de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, Jaramillo (2019), en su investigación, analiza las tendencias pedagógicas modernas y cómo con metodologías innovadoras en la enseñanza aprendizaje del área de ciencias naturales, es posible que los saberes científicos sean duraderos a través de mediaciones didácticas plasmadas en proyectos integradores y clases creativas. Así mismo, Lozano (2016; citado por Ríos, 2022), sostiene que, *es necesario que los docentes de ciencias naturales reflexionen sobre su práctica educativa y mejoren sus habilidades pedagógicas y didácticas, convirtiéndolas en innovadoras, transformadoras y significativas para los estudiantes*. En esta perspectiva, entre los trabajos recientes está la investigación de Mendoza y Loor (2022), en su investigación analizan las estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales en el desarrollo del pensamiento científico de estudiantes de grado séptimo. Como resultado de la investigación identifican que, existen diversas didácticas usadas por los docentes y que esto hace que haya diferencia entre los educandos en su oportunidad de desarrollar las competencias científicas por lo que sugieren unificación en las didácticas de los docentes del área.

La evidencia relacionada con los estilos de enseñanza ha mostrado interpretaciones principalmente a partir de las categorías propias de los instrumentos utilizados y del autoreporte de los docentes como fuente de información. Así las cosas, avanzar en identificar categorías en los estilos de enseñanza contemporáneos en las ciencias naturales, implica tomar en consideración la percepción de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje y no solo desde la mirada del docente si no también desde la mirada del estudiantado. Lo anterior, con base en la evidencia presente en

las diferentes investigaciones reportadas, es una necesidad y una oportunidad que contribuye a la comprensión del accionar de los docentes en ciencias naturales y en consecuencia visionar nuevas formas y posibilidades de transformación e innovación a lo que hemos sido llamados con mayor auge recientemente debido a la COVID-19 que movilizó los sistemas educativos en modalidad presencial hacia diferentes maneras de interacción de sus actores.

Por lo anterior la pregunta que direcciona la presente investigación es ¿Qué características tienen las categorías subyacentes en los estilos de enseñanza del profesorado de ciencias naturales de un colegio público en Bogotá, Colombia a partir de la percepción del estudiantado? En coherencia con el problema planteado el objetivo del presente estudio es establecer las categorías subyacentes en los estilos de enseñanza del profesorado de ciencias naturales de un colegio público en Bogotá, Colombia a partir de la percepción del estudiantado, en este contexto, el diseño aborda un enfoque cuantitativo de tipo estadístico descriptivo (Hernández et al., 2006).

En esta perspectiva el estudio contempla aspectos teóricos conceptuales desde la revisión de la literatura como primer acercamiento y seguido hace un recorrido de corte metodológico, enfatizando la descripción de los resultados conjuntamente con las categorías subyacentes en el estilo de enseñanza del profesorado de ciencias naturales y su caracterización y discusión con relación a los hallazgos del estudio.

## **Materiales y métodos**

El estudio se concentró en una Institución Educativa Distrital en Bogotá Colombia, que funciona en la zona sur de la ciudad, en él se atienden estudiantes desde educación inicial -primera infancia- hasta educación media -grado undécimo-, la población está catalogada a nivel socioeconómico en estrato 0, 1 y 2 y algunos de estrato 3. La institución otorga a sus estudiantes el grado como técnicos en cinco

diferentes especialidades una de ellas relacionada con manejo ambiental y saneamiento básico liderada por el área de ciencias naturales.

Desde el punto de vista metodológico los participantes fueron 258 estudiantes de los cuales luego de la depuración de los datos se analizaron 234 registros- y 4 docentes del área de ciencias naturales, para este caso se seleccionaron estudiantes desde grado quinto, séptimo, noveno y undécimo pertenecientes a cursos completos de la institución, para cada grado la muestra oscila entre los 59 y 75 estudiantes aproximadamente seleccionados a través de muestreo no probabilístico de tipo intencional que lo describe McMillan y Schumacher (2005), *como que el investigador selecciona elementos particulares a partir de la población que será representada*, debido a que se tomaron sujetos accesibles que conformaban cursos completos para cada grado. De igual forma los docentes que participaron de la investigación son aquellos que imparten sus clases de ciencias naturales en dichos cursos.

El estilo de enseñanza se identificó por medio del autoreporte haciendo uso del cuestionario de estilos de enseñanza CEE propuesto por Renes et al. (2013), que ha sido usado y validado en diferentes contextos educativos; este cuestionario ha sido diseñado para delimitar los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje, consta de 80 ítems que el docente marca con un + o un – según se sienta identificado con la afirmación y que dé cuenta de su trabajo, este cuestionario permite identificar los estilos de enseñanza estructural, funcional, abierto o formal. La percepción de los estudiantes sobre el estilo de enseñanza de los docentes, se identificó haciendo uso del cuestionario construido por Rosales (2022), modificado y validado para el área de ciencias naturales, con 27 ítems que se relacionan con los estilos de enseñanza estructural, funcional, abierto o formal; en este caso el estudiante determina en una escala de 5 posibles respuestas -nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre- la presencia de determinado comportamiento del docente en las clases de ciencias naturales.

Inicialmente se hizo el análisis de los datos recolectados del cuestionario de estilos de enseñanza CEE por autorreporte tal como se sugiere por Renes et al. (2013). Se realizó el pilotaje del instrumento cuestionario de percepción de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza de los docentes de ciencias naturales con un total de 60 cuestionarios, se halló el índice de alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento. En correspondencia con el enfoque de investigación la información se analizó a través del Software SPSS versión 26.0 con estadística descriptiva; para la determinación de las categorías subyacentes se utilizó la técnica de extracción de componentes principales, que teóricamente se describe como, una técnica de síntesis de información o reducción de variables a un número menor perdiendo la menor cantidad de información posible donde los nuevos componentes principales -en este caso las categorías subyacentes- son combinaciones lineales de las variables originales que serán independientes entre sí (Guerra et al., 2021). La técnica de análisis de componentes principales se usó para agrupar las afirmaciones seleccionadas por los estudiantes en nuevas categorías, linealmente independientes lo que permite interpretarlas de manera separada. Posteriormente se hace el análisis de cada una de las categorías subyacentes en el estilo de enseñanza de los docentes de ciencias naturales resultantes para su caracterización.

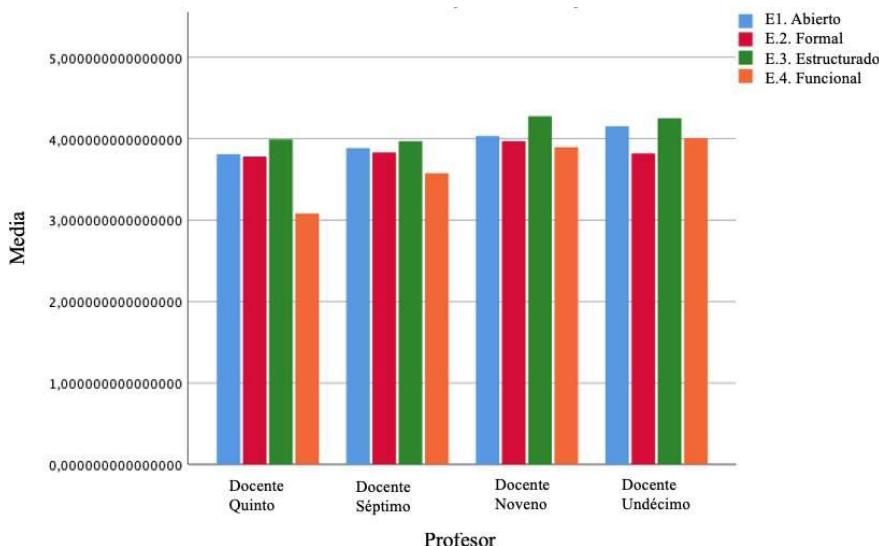
La institución educativa otorga el aval para la realización de la investigación con fines académicos, para el caso de la encuesta realizada a los estudiantes fue de carácter anónima de modo que se garantiza la confidencialidad de los participantes del estudio; para el caso de los docentes se les notificó por escrito el objetivo del estudio y el uso de los resultados solo con fines académicos y aceptaron de forma voluntaria firmado el consentimiento. La presente investigación se ajustó a la normatividad vigente en Colombia para la protección y uso de datos.

## Resultados

Al analizar la fiabilidad de los datos del cuestionario de percepción de estilos de enseñanza diligenciado por los estudiantes se obtuvo un índice alfa de Cronbach de 0,809 para el conjunto de los 27 ítems y en el caso de cada elemento en forma individual se encuentran en el rango de 0,795 a 0,815 como se observa en el anexo 1. Para cada una de las categorías a priori para los estilos de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional se realizó el alfa de Cronbach y se obtuvieron los siguientes valores 0.659, 0.659, 0.592 y 0.553 respectivamente.

El autorreporte del estilo de enseñanza realizado por las 4 docentes permitió identificar que, en el caso de la docente de quinto no hay preferencia específica por ningún estilo de enseñanza ya que el número de ítems con que se identificó marcando + para cada uno es muy similar 9, 10, 9 y 8 para abierto, formal, estructurado y funcional respectivamente; en el caso de la docente de séptimo el valor más alto está en el estilo abierto -13- seguido por el funcional -12-; la docente de noveno reportó una preferencia igual por el estilo abierto -15- y formal -15- seguido por el funcional -14- y finalmente para el caso de la docente de grado once se identificó con el estilo funcional -15-.

Figura 1. Barras agrupadas media de cada estilo de enseñanza por profesor



Fuente: elaboración propia del estudio.

En relación con la percepción que tiene los estudiantes de sus docentes para el caso de grado quinto con 66 estudiantes encuestados en el curso 1 es percibida con un estilo estructurado, en el curso 2 con un estilo abierto, en promedio en los dos cursos prevalece el estilo estructurado; para grado séptimo con 60 estudiantes encuestados perciben en el curso 1 a su docente con un estilo abierto y en el curso dos con estilo estructurado, en relación a la media es percibido su estilo de enseñanza como abierto- estructurado; para grado noveno con 76 estudiantes encuestados la docente es percibida en los dos cursos con un estilo estructurado y finalmente para grado once con 59 estudiantes encuestados se percibe a la docente en el curso 1 como abierto - estructurado y en el curso 2 como estructurado -funcional, en promedio el estilo de enseñanza percibido es estructurado-abierto. La figura 1, muestra a cada docente con relación a cómo es percibida por los estudiantes.

Los resultados del autorreporte de los estilos de enseñanza muestran que la docente de grado quinto no se identifica en forma

específica con ningún estilo, por tanto, se considera que desarrolla un estilo mixto; es percibida por sus estudiantes en promedio con un estilo estructurado que se caracteriza como un docente ordenado, planificador, que gusta de la coherencia, la lógica y los detalles. Para el caso de la docente de séptimo se identifica con el estilo abierto y estructurado, los docentes abiertos se caracterizan por usar diferentes metodologías, le gusta el trabajo en equipo, puede salirse con facilidad de la planeación. Los estudiantes de séptimo efectivamente perciben a su docente con un estilo abierto estructurado siendo coherente con el autorreporte de la profesora.

La docente de noveno en su autorreporte se identifica con estilo de enseñanza abierto - formal, los docentes formales mantienen su planeación en forma estricta, les gusta el orden, la reflexión, el trabajo individual, son organizados y metódicos. Para este caso los estudiantes perciben a su docente con un estilo estructurado. La docente de grado undécimo se identifica mayormente con un estilo de enseñanza funcional, que se caracteriza por ser planificadores, otorgan más importancia a lo práctico y procedimental, enseña con ejemplos de la vida real y para solucionar problemas cotidianos, que comparativamente con la percepción que tiene sus estudiantes de la forma de enseñar solo es vista así por uno de los cursos; por el contrario, en promedio los estudiantes la perciben como una docente con estilo estructural.

Al realizar la técnica de extracción de componentes principales en un primer resultado se obtienen 6 categorías, dos de ellas solo con dos ítems, por lo cual, se decidió correr los estadísticos nuevamente forzando la creación de cuatro categorías y es con estos resultados que se continuó el proceso. Se verifican los supuestos para la validez del análisis de extracción de componentes principales con el contraste de esfericidad de Barlett y la medida de adecuación muestral KMO -Kaiser, Meyer y Olkin-, ambos estadísticos permiten analizar la pertinencia de la aplicación de los análisis factoriales a las variables. Valores de KMO menores a 0,5 no son aceptables para el análisis

factorial, valores más cercanos a 1 muestran una mejor adecuación de los datos al modelo factorial (Pérez, 2004). Los valores obtenidos para la prueba de Bartlett Aprox. Chi- cuadrado 691,142 - gl 153- Sig. 0,000; la prueba KMO arroja un valor de 0,702.

El valor de 0,702 de la prueba del KMO determinó que era viable la aplicación de la técnica de extracción de componentes principales, obteniendo 18 ítems que mantienen la consistencia interna del modelo y que fueron agrupados estadísticamente en cuatro categorías, que determinan para este estudio las categorías subyacentes en el estilo de enseñanza. Los resultados son presentados en la tabla 1, donde se evidencia que las categorías explican un 44,48 % de la varianza de los datos.

Tabla 1. Varianza total explicada

| Com-<br>po-<br>nente | Autovalores iniciales |                       |                               | Sumas de cargas al cuadrado<br>de la extracción |                    |                     | Sumas de cargas al<br>cuadrado<br>de la rotación |                       |                     |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|---|--------------------|---------------------|--|-----------------------|---------------------|
|                      | Total                 | % de<br>varian-<br>za | %<br>acu-<br>mu-<br>la-<br>do | Total   | % de va-<br>rianza | %<br>acumula-<br>do | Total  | % de<br>va-<br>rianza | %<br>acumu-<br>lado |
| 1                    | 3,327                 | 18,484                | 18,484                        | 3,327   | 18,484             | 18,484              | 2,068  | 11,490                | 11,490              |
| 2                    | 1,724                 | 9,577                 | 28,061                        | 1,724   | 9,577              | 28,061              | 2,020  | 11,224                | 22,714              |
| 3                    | 1,651                 | 9,171                 | 37,232                        | 1,651   | 9,171              | 37,232              | 1,981  | 11,006                | 33,720              |
| 4                    | 1,306                 | 7,253                 | 44,485                        | 1,306   | 7,253              | 44,485              | 1,938  | 10,765                | 44,485              |

Fuente: elaboración propia del estudio.

Tabla 2. Matriz de componente rotado

| Componente |      |   |   |  |
|------------|------|---|---|--|
| 1          | 2    | 3 | 4 |  |
| P25.       | ,857 |   |   |  |
| P26.       | ,855 |   |   |  |
| P27.       | ,468 |   |   |  |

| <b>Componente</b> |          |          |          |      |
|-------------------|----------|----------|----------|------|
| <b>1</b>          | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |      |
| P10.              | ,410     |          |          |      |
| P23.              |          | ,690     |          |      |
| P18.              |          | ,672     |          |      |
| P9.               |          | ,575     |          |      |
| P24.              |          | ,568     |          |      |
| P11.              |          |          |          |      |
| P4.               |          | ,407     |          | ,769 |
| P5.               |          |          |          | ,726 |
| P3.               |          |          |          | ,620 |
| P1.               |          |          |          | ,514 |
| P17.              |          |          |          | ,696 |
| P19.              |          |          |          | ,636 |
| P15.              |          |          |          | ,567 |
| P22.              |          |          |          | ,555 |
| P8.               |          |          |          | ,433 |

Fuente: elaboración propia del estudio

La tabla 2 presenta el resultado de la matriz de componentes rotado, donde se observan las cuatro nuevas categorías con los ítems que se agruparon luego del análisis, con sus respectivos valores de extracción con una saturación que oscila entre 0,40 y 0.85. El alfa de Cronbach para cada categoría resultante es: categoría uno 0.650, categoría dos 0.584, categoría tres 0.635 y categoría cuatro 0.539.

## Discusión y conclusiones

Al realizar el análisis inicial de la percepción de los estudiantes sobre el estilo de enseñanza y los autorreportes de los docentes se observa que los estilos de enseñanza no son estáticos y se encuentran permeados por diferentes variables, podemos observar cómo cada curso en algunos casos percibe a su docente de forma diferente en su estilo de enseñanza, aquí entra en juego la empatía del docente con el

curso, los diferentes estilos de aprendizaje del curso, la actitud de los estudiantes hacia las actividades y el aprendizaje, a las actividades en grupo o individuales, en ocasiones el tipo de enseñanza del docente puede hasta verse diferenciado por el número de estudiantes del curso y hasta por el mismo horario en que se desarrollan las clases. Tal como lo plantea González y Pino (2013; citados por Ropero et al., 2021), no es posible enmarcar al profesorado en un determinado estilo de enseñanza, sino que se podría decir que los docentes tienen estilos de enseñanza dominantes o preferentes que van cambiando con el tiempo, la experiencia, la práctica reflexiva, así como adaptándose a las diferentes casuísticas que se pueden presentar dentro del aula; otra posible causa la plantea Waxman et al. (2015; citado por Ropero et al. 2021), el cambio en las propias estrategias de enseñanza, acercando la realidad del alumnado al temario, el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo mediante grupos heterogéneos de estudiantes o el cambio de diferentes recursos docentes en base al funcionamiento del grupo.

En el caso del análisis de componentes principales las cuatro categorías subyacentes establecidas son:

**Categoría 1, acción cooperativa** compuesta por cinco ítems: siempre que la tarea lo permita, el docente prefiere que los estudiantes trabajen en equipo, el profesor brinda instrucciones para trabajar en grupo, el docente imparte los contenidos teóricos dentro de experiencias y trabajos prácticos, el profesor explica todas las actividades que realizarán al iniciar la clase. Denota una caracterización del estilo de enseñanza del profesor enmarcada en la motivación hacia el trabajo colaborativo, que para tal caso indica adecuadamente como hacer el trabajo y lo promueve durante sus clases dando instrucciones claras para tal efecto. Se observa que el profesor enseña los contenido teóricos a través de las actividades prácticas y experienciales, lo cual se relaciona de alguna manera con las estrategias de enseñanza activa desarrollando habilidades desde el hacer para deducir, predecir, aplicar, explicar entre otras habilidades

que se promueven desde el área de las ciencias naturales; Tandazo et al. (2022), lo refieren como, *las metodologías activas son nuevas estrategias de enseñanza que fomentan la participación activa de los alumnos para despertar la motivación de los estudiantes, lo que conlleva a un cambio de roles de los participantes del proceso educativo*. Se puede inferir que este tipo de estilo de enseñanza tiene como característica en el docente ser organizado y usar el lenguaje instructivo para iniciar la clase, para organizar el trabajo en equipo y para realizar las actividades prácticas.

**Categoría 2, situado reflexivo** compuesta por cinco ítems: el profesor realiza problemas con datos del lugar donde vives, el profesor realiza su enseñanza de las ciencias naturales con temas de otras áreas, el profesor explica que deben reflexionar al resolver situaciones problema en la clase de ciencias naturales, el profesor presenta situaciones problema en la clase de ciencias naturales con ejemplos de la vida diaria, el profesor menciona el propósito de la clase. En esta caracterización del estilo de enseñanza es evidente la relación entre la enseñanza de las ciencias y la realidad, usando el contexto como un pretexto para la enseñanza, usando ejemplos del lugar donde viven los estudiantes, tomando situaciones problema reales que impactan a la comunidad educativa; motiva a los estudiantes a reflexionar sobre su realidad poniendo en contexto los contenidos del área y relacionándolo con otras áreas del conocimiento mostrando que la ciencia permea diferentes ámbitos de la vida cotidiana y que se puede ver relacionada con otras disciplinas. Se muestra también cómo el docente para iniciar su clase menciona de forma clara el objetivo o propósito de las actividades mostrando siempre una enseñanza situada en el contexto, en el momento y dando claridad a los estudiantes de diferentes formas y en diferentes momentos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se evidencia entonces que las características de esta categoría se enmarcan en la educación situada como lo plantea Sagástegui (2004; citada por Villegas y Cevallos, 2021), la educación situada es aquella ligada a las prácticas

de la vida cotidiana. Es la actividad docente contextualizada como factor clave para el aprendizaje.

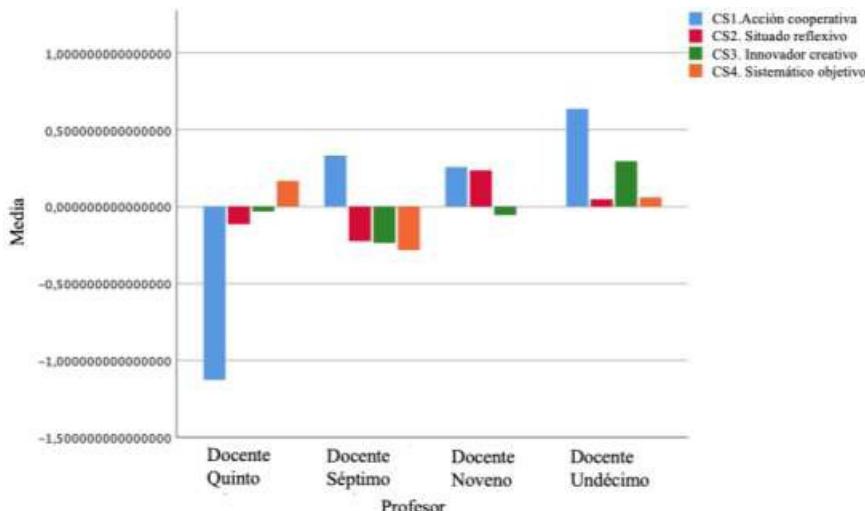
**Categoría 3, innovador creativo** compuesta por cuatro ítems: el profesor utiliza diferentes maneras de enseñanza para realizar la clase de ciencias naturales, el profesor realiza nuevas dinámicas en la clase de ciencias naturales, el profesor propone diferentes ejercicios para que sean desarrollados en clase, el profesor utiliza materiales novedosos para realizar la clase de ciencias naturales. En esta descripción del estilo de enseñanza del profesor es claro que el quehacer docente se caracteriza por hacer uso de diferentes herramientas, didácticas, materiales, ejercicios entre otros, de carácter novedoso, diferencial, creativo que distingue su práctica de la práctica tradicional de marcador y tablero. Muestra un docente que logra llevar la enseñanza de diversas formas lo que motiva a los estudiantes al desarrollo de proyectos innovadores, proyectos de investigación, al descubrimiento, a la indagación y a adaptarse a otras formas de trabajo fuera de las tradicionales, mostrando diferentes posibilidades desde las estrategias de enseñanza de la ciencia con metodologías activas como elaboración de proyectos, investigación guiada, resolución de problemas, clase invertida y muchas más.

**Categoría 4, sistemático objetivo** compuesta por cuatro ítems: el profesor explica la clase de ciencias naturales con una buena actitud para todos los estudiantes, el profesor realiza la clase de ciencias naturales en forma ordenada para que se pueda entender, el profesor exige un buen comportamiento en la clase, el profesor brinda actividades para reforzar lo aprendido en clase, el profesor indica que analicen situaciones problema en la clase de ciencias naturales. Las características resaltadas en este estilo de enseñanza muestran un profesor organizado, planificador, previsor, le gusta el trabajo organizado de los estudiantes y las normas claras. Se resalta una característica de empatía con el estudiante por su trato con ellos y como se preocupa por reforzar sus aprendizajes como parte de su estilo de enseñanza y como buscando un mejor aprendizaje

relaciona las temáticas del área con situaciones problema que lleven al estudiante a reflexionar y aprender a partir de la resolución de problemas.

Teniendo en cuenta las cuatro categorías subyacentes establecidas a partir del análisis de componentes principales y relacionándolas nuevamente con las docentes participantes en la investigación en la figura 2, se observa que la docente de grado quinto que tiene 38 años de experiencia, 63 años de edad y con título de especialidad en educación se resalta notablemente la distancia de la enseñanza acción cooperativa y se identifica más la percepción de su quehacer con el estilo de enseñanza sistemático objetivo. Para el caso de la docente de grado séptimo con 18 años de experiencia, 37 años y título de magister se ubicaría dentro del estilo de enseñanza acción cooperativa. La docente de grado noveno con 31 años de experiencia, 48 años y título de especialidad en educación se ubicaría en un estilo situado reflexivo- sistemático objetivo, mostrándose un estilo mixto y finalmente para la docente de grado undécimo con 26 años de experiencia, 46 años y título de doctora en educación de grado undécimo se enmarca su estilo de enseñanza notoriamente en acción cooperativa.

Figura 2. Barras agrupadas media por categoría subyacente por profesor



Fuente: elaboración propia del estudio.

Como consecuencia de la mirada del profesorado y el estudiantado que participó en la investigación, las categorías acción cooperativa, situado reflexivo, innovador creativo y sistemático objetivo, emergen de información empírica y aportan conocimiento contemporáneo del profesorado en estudio en relación con el estilo de enseñanza postpandemia debido a la COVID-19. La acción cooperativa, en la enseñanza de las ciencias y en las apuestas educativas, corresponde con los aspectos culturales del hacer propio de los equipos de trabajo dedicados al trabajo científico y tecnológico. Este estilo de enseñanza en las ciencias se enmarca en el accionar epistemológico de la ciencia; adicionalmente, está armonizado con las competencias expressas en diversos proyectos educativos institucionales, así como de las habilidades blandas o habilidades socioemocionales como las describe De La Ossa (2022), referidos a habilidades transversales como el trabajar en grupo.

El estilo situado reflexivo, corresponde con un ejercicio de transposición didáctica que el profesorado de ciencias hace entre conocimiento que proviene de la ciencia y la necesidad de volverlos

enseñables al estudiantado, es decir, un saber en la escuela, dicha transposición, es una actividad epistemológica propia del quehacer del profesorado y su finalidad consiste en que el saber de la ciencia llegue y apasione a la población estudiantil. En palabras de Chevallard (1998), *el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado transposición didáctica*.

El impacto de la pandemia debido a la COVID-19 demandó del perfil del profesorado una transformación e incremento de las capacidades en el uso de las tecnologías digitales en armonía con otros recursos en pro de entornos de enseñanza- aprendizaje adaptables, de allí que el estilo innovador creativo resalta como una cualidad contemporánea del profesorado de ciencias. Popescu & Chisega (2017; citados por Balladares et al., 2023), lo describe como que, en la actualidad el éxito de una estrategia pedagógica se encuentra focalizado en la didáctica, que debe diseñarse con estrategias innovadoras lejos de la pedagogía tradicional involucrando para ello mecanismos de participación de los estudiantes considerando la tecnología como elemento esencial.

El estilo sistemático y objetivo, es una característica de organización de muchos profesores de diferentes áreas del conocimiento; no obstante, es una característica recurrente en el profesorado de ciencias, que demanda para la actividad propia de enseñanza del saber, un entorno en el que medie con claridad la buena convivencia, la organización y el lenguaje instructivo – característico en las actividades experimentales y de laboratorio- propio del quehacer en ciencias naturales; en esta línea, Turpo y Gonzales (2020), identifican las representaciones didácticas de docentes de ciencias en 4 grupos *i) relacional, de vinculación del conocimiento con la formación científica, ii) cultural, de orientación hacia una ciudadanía alfabetizada científicamente, iii) indagatoria, de acumulación de capacidades para reconstruir saberes y iv) instrumental, dirigida a la generación de aprendizajes en ciencias*.

A manera de conclusión el profesorado está cambiando los estilos de enseñanza, adaptándose a la realidad contemporánea en los sistemas educativos y en la población estudiantil, manteniendo su relación epistemológica con el saber a enseñar en el caso de las ciencias naturales. En este sentido, las investigaciones deben avanzar en la búsqueda de nuevos instrumentos de observación que contribuyan a comprender la realidad de la enseñanza de las ciencias, los contextos escolares y el estudiantado en la interacción del proceso enseñanza aprendizaje. Adicionalmente, las líneas de investigación deben propender por analizar diversas variables de los actores educativos -profesorado, estudiantado y saber- y establecer posibles incidencias en el acto de enseñanza aprendizaje.

## Referencias

- Assunção, V., & Nascimento, R. (2019). O inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb e os professores de ciências e matemática: diálogo sobre o método de ensino. *Góngola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(1), 315–331. <https://doi.org/10.14483/23464712.13282>
- Balladares, K., Pazmiño, M., & Vega, J. (2023). Estrategia pedagógica para el uso de herramientas digitales en ciencias naturales dirigida a los estudiantes del sexto año de la unidad educativa “Rodolfo Chávez Rendón”. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, 6(11), 200–221.
- Bou, C., González, M., & Alguacil, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: Alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 194–202. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.78798>
- Cañadas, L., & Espada, M. (2023). Relación de las preferencias de los estilos de enseñanza con la participación en la evaluación y los estilos que apoyan las necesidades psicológicas básicas en Educación Física. *Revista de Educación*, 399, 1–24.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editorial S.A.
- De la Ossa, J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana de Ciencias Animales*, 14(1), 1–5.
- Díaz, J., Alfageme, M., & Cutanda, M. (2022). Interacción del rendimiento académico con los estilos de aprendizaje y de enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 1–15.
- Díaz, M. (2020). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en grado noveno de la Institución Educativa Simón Bolívar de Planeta Rica, Córdoba* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245–254.
- Guerra, R., Van Deun, K., Vera, J., & Sijtsma, K. (2021). A guide for sparse PCA: Model comparison and applications. *Psychometrika*, 86, 893–919. <https://doi.org/10.1007/s11336-021-09773-2>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- Jaramillo, L. (2019). Las ciencias naturales como un saber integrador. *Sophia*, 26, 1–17.
- Labatut, E., Batista, G., Bazani, J., & Rodrigues, S. (2017). Estilos de ensino e práctica pedagógica. *Journal of Learning Styles*, 9(18), 58–88.
- Marsiglia, R., Llamas, J., & Torregroza, E. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 13(1), 1–10.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Medina, L., Martínez, V., & Iglesias, M. (2021). La autoevaluación de estilos de enseñanza en docentes de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.003>
- Mendoza, R., & Loor, I. (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales y desarrollo del pensamiento científico. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1–18.
- Nájera, R., Nuñez, O., Candia, R., López, S., Islas, S., & Guedea, J. (2020). “Como está meu ensino?": Estilos de ensino entre professores de educação física mexicanos. *Movimento*, 26, 1–20.
- Núñez, O., Guedea, J., Gastelum, G., Romero, E., Candia, R., & Nájera, R. (2021). Mexican physical education teacher's self-reported and self-perception of teaching style. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 43, 1–8. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004821>
- Ortega, A. (2018). Qué y cómo enseñar en las aulas de ciencias. *Revista Enseñanza de la Química*, 2, 1–12.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Pearson Educación.
- Quispe, C., Antezana, R., Oré, R., & Salvatierra, S. (2023). *Actitudes, estilos de enseñanza y evaluación del aprendizaje*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI.
- Renes, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47–68. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Renes, P., Echeverry, L., Chiang, T., Rangel, L., & Martínez, P. (2013). Estilos de enseñanza: Un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico (En función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 1–25.

- Reyes, G., & Solis, P. (2021). Estilo de enseñanza en el nivel superior: Una revisión de la literatura científica. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 1–18.
- Ríos, L. (2022). *Estrategia de formación docente para fortalecer la práctica educativa en el área de Ciencias Naturales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Ropero, C., Rodríguez, M., & Sanahuja, A. (2021). Aproximación a los estilos y estrategias de enseñanza del profesorado de la ESO y bachillerato de ciencias experimentales y tecnología: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 1–18.
- Rosales, J. (2022). *Estilos de enseñanza y competencias matemáticas en estudiantes de 4to grado de primaria de una institución pública, Pachacútec* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Salas, A., & Mercado, J. (2021). Estilos de enseñanza de los maestros de educación física. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(3), 1–15.
- Tandazo, D., Herrera, C., & Calderón, J. (2022). Metodologías activas para el aprendizaje de la asignatura de Ciencias Naturales. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 1–18.
- Turpo, O., & Gonzales, M. (2020). En la enseñanza de las ciencias en educación básica: Representaciones didácticas del profesorado. *Publicaciones*, 50(2), 1–18.
- Villegas, J., & Cevallos, H. (2021). Educación situada: Estrategia metodológica aplicada a las ciencias naturales en la educación general básica ecuatoriana. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1–18.

**Underlying categories of science teachers' teaching style in a Colombian educational institution**

**Categorias subjacentes ao estilo de ensino de professores de ciências em uma instituição educacional colombiana**

**Liz Patricia Suarez Medellín**

IED Inem Santiago Pérez | Bogotá | Colombia

<https://orcid.org/0009-0002-3285-9867>

lpsuarez@educacionbogota.edu.co

lizpatricias@yahoo.com

Doctora en Educación y Doctora en Calidad educativa. Docente del área de ciencias Naturales y ed. ambiental en la IED Inem Santiago Pérez. Líneas de interés investigativo la educación en ciencias y el desarrollo humano del estudiantado y el profesorado.

**Oscar Jardey Suárez**

Universidad de Nariño | San Juan de Pasto | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8780-595X>

ojosuarez@udenar.edu.co

oscar.jardey.suarez@gmail.com

Doctor en Educación y Doctor en Ciencias. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Nariño en el programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Las líneas de investigación están relacionadas con las ciencias naturales, las tecnologías digitales, la formación de profesores y tópicos propios de la educación.

**Edier Hernán Bustos Velazco**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Bogotá | Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0072-8598>

ehbustosv@udistrital.edu.co

edierhernan1@gmail.com

Doctor en Educación Profesor de tiempo completo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador Senior. Las líneas de investigación están relacionadas con ciencias naturales y territorio, formación de profesores y tópicos propios de la educación.

**Abstract**

Research on teaching styles has shown interpretations mainly from the categories of the instruments and self-report as a source of information. This study sought to establish the underlying categories in the teaching styles of the natural sciences teachers of a public school in Colombia based on the perception of the student body. The research approach was quantitative, with a non-experimental methodological design and a sample of 258 students of different levels and 4 teachers. The data were analyzed with the principal component extraction technique. The CEE was used for self-report of teaching styles and a questionnaire for student perception. Four categories were established and characterized: cooperative action, reflective situated, creative innovative and objective systematic. Currently, teachers are changing teaching styles, adapting to the contemporary reality in educational systems and the student population, maintaining their epistemological relationship with the knowledge to be taught.

Keywords: Teaching styles; natural sciences; teaching of sciences.

**Resumo**

A pesquisa sobre estilos de ensino tem sido interpretada principalmente utilizando as categorias inerentes aos instrumentos e o autorrelato como fonte de informação. O objetivo deste estudo foi estabelecer as categorias subjacentes aos estilos de ensino entre professores de ciências naturais de uma escola pública na

Colômbia, com base nas percepções dos alunos. A abordagem da pesquisa foi quantitativa e descritiva, com um delineamento metodológico não experimental e uma amostra de 258 alunos de diferentes níveis e quatro professores. Os dados foram analisados utilizando a técnica de extração de componentes principais. O CEE foi utilizado para o autorrelato dos estilos de ensino e um questionário foi utilizado para avaliar as percepções dos alunos. Quatro categorias foram estabelecidas e caracterizadas: ação cooperativa, reflexão situada, inovação criativa e sistemática objetiva. Os professores estão atualmente mudando seus estilos de ensino, adaptando-se à realidade contemporânea dos sistemas educacionais e da população estudantil, mantendo sua relação epistemológica com o conhecimento a ser ensinado.

Palavras-chave: Estilos de ensino; ciências naturais; ensino de ciências.



## **Capítulo 3**

# **Gestión pública y educación: desafíos para la promoción del ajedrez en una institución educativa de Villa El Salvador**

---

Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez,  
Hever Miguel Santivañez Matos, Piero Alexander Santivañez Sanchez

---

## **Resumen**

El artículo tiene como objetivo principal identificar los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para implementar el ajedrez como herramienta pedagógica. Como objetivo secundario analizar la literatura existente sobre el ajedrez en las escuelas comprendido entre 2012 y 2024. Se utilizó el enfoque cualitativo, la técnica de la entrevista y la documental. Los criterios de inclusión se enfocaron en artículos científicos nacionales e internacionales que abordaron el tema de ajedrez. La búsqueda de información se llevó a cabo en plataformas como: Scielo, Redalyc, Dialnet, entre otros. Todos los estudios incluidos fueron evaluados en cuanto a su calidad metodológica y teórica logrando extraer información relevante. La investigación proporciona una visión integral del ajedrez, resaltando su importancia como herramienta pedagógica que influye en el aprendizaje, en el razonamiento, en la memoria y en la interacción social y respeto entre los participantes. Concluyendo que, la falta de lineamientos para la incorporación de ajedrez en el currículo nacional, la carencia de docentes especializados, las limitaciones logísticas y la capacitación insuficiente representan los principales obstáculos para la incorporación del ajedrez como herramienta pedagógica. En la revisión de documentos, los estudios enfatizan la importancia de utilizar el ajedrez como herramienta para mejorar el rendimiento en matemáticas, dado que potencia el pensamiento lógico, el reconocimiento de patrones, el cálculo y la resolución de problemas. Además, se reconoce su eficacia en el desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas, como la concentración y la memoria.

Palabras clave:  
inteligencia;  
ciencias de la  
educación;  
escuela;  
aprendizaje;  
razonamiento.

Santivañez Sanchez, J. L., Santivañez Sanchez, J. C., Santivañez Matos, H. M., & Santivañez Sanchez, P. A. (2025). Gestión pública y educación: desafíos para la promoción del ajedrez en una institución educativa de Villa El Salvador. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 79-106). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c621>



## Introducción

En los últimos años, el ajedrez se ha presentado como una herramienta pedagógica alternativa para el desarrollo de habilidades en el ámbito escolar. Su uso ha sido recomendado por diversas organizaciones nacionales e internacional, lo que ha impulsado la creación proyectos y programas orientados al fortalecimiento de competencias en distintos campos del desarrollo estudiantil.

Las Naciones Unidas (s.f), es una de las organizaciones que ha destacado de manera positiva al ajedrez porque ofrece una oportunidad para contribuir a la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, mediante el fortalecimiento del sistema educativo, la inclusión social y promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres, que son factores esenciales para el desarrollo de una sociedad.

No es intención del presente estudio analizar el origen del ajedrez y su desarrollo hasta la actualidad. No obstante, cabe señalar que el ajedrez ha evolucionado hasta el punto de convertirse en una actividad solicitada por niños, adolescentes, universitarios y adultos mayores, además de despertar un interés de los funcionarios públicos por incorporarlo en programas destinados a fortalecer las habilidades en los participantes (Santivañez, 2022).

En el Perú, el Poder Legislativo ha mostrado interés en la incorporación del ajedrez en las escuelas destacando sus múltiples beneficios en las habilidades de los estudiantes como en el razonamiento matemático. Sin embargo, no tuvo éxito las propuestas legislativas que abordaron al ajedrez como herramienta pedagógica.

En 2007, en el Oficio N°081-2007-TC/CR (Congreso de la República del Perú, 2007a) y el Oficio N°086-2007-TC/CR (Congreso de la República del Perú, 2007b), adjunta el Proyecto de Ley N°1395/2007 que tuvo como objetivo incluir el ajedrez como materia obligatoria en el Nivel Escolar. Posteriormente, se elaboraron

propuestas legislativas como el Proyecto de Ley N° 2323/2021-CR (Congreso de la República del Perú, 2022) y el Proyecto de Ley N° 5483/2022-CR que solicitaron la incorporación del ajedrez en el Currículo Nacional, pero que fueron rechazadas por los órganos competentes.

En este contexto, se han realizado diversas investigaciones enfocadas en analizar al ajedrez como herramienta pedagógica durante el periodo de 2012 a 2024. Por ejemplo, Gil y Jiménez (2022), sostienen que el ajedrez mejora los procesos metacognitivos de supervisión y evaluación en escritura y lectura. En palabras de Cofre et al. (2024), el ajedrez es una herramienta didáctica que estimula los razonamientos, como el razonamiento lógico-matemático. Por su parte, Paco (2023), considera que el ajedrez mejora la atención, concentración, memoria y toma de decisiones.

El estudio tiene como objetivo principal identificar los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para implementar el ajedrez como herramienta pedagógica. Como objetivo secundario analizar la literatura existente sobre el ajedrez en las escuelas comprendido entre 2012 y 2024.

De igual manera, se plantea como pregunta de investigación general: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para implementar el ajedrez como herramienta pedagógica?

La pregunta de investigación específica: ¿Cuál es el estado de cuestión sobre el uso del ajedrez en las escuelas comprendido entre 2012 y 2024?

Este tipo de estudios contribuye a nuestra comprensión del ajedrez como herramienta pedagógica considerando su influencia en el aprendizaje, el razonamiento, la memoria y la interacción social y respeto entre los participantes, siendo necesario abordarlo desde un enfoque transversal.

La metodología empleada consiste en la técnica documental y la revisión bibliográfica, esta última exige la aplicación de criterios de inclusión específicos que facilitan la selección de estudios relevantes. Para ellos, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos tanto a nivel nacional e internacional, siguiendo un enfoque riguroso de la información obtenida que permitirán la identificación de patrones y tendencias emergentes en el campo de estudio.

En el marco teórico, se brindará una definición precisa sobre la escuela, el aprendizaje, la interacción social, la actividad lúdica, la transversalidad, la herramienta pedagógica, la memoria y el razonamiento, relacionándolos con el tema de estudio.

## **Metodología**

El enfoque de estudio fue cualitativo, nivel descriptivo, técnica de la entrevista y documental.

El enfoque cualitativo y nivel descriptivo porque el estudio describió las experiencias y percepciones de los participantes en relación a la inclusión del ajedrez en las escuelas.

La entrevista fue aplicada a Justino Rivero Ortiz, docente de la Institución Educativa Príncipe de Asturias encargado de enseñar ajedrez y realizar actividades lúdicas en dicha institución. Se seleccionó a Justino Rivero como parte de una muestra de expertos que es la más frecuente en estudios de enfoque cualitativo para elaborar conclusiones más precisas (Hernández et al., 2014).

La técnica documental consistió en el uso de fuentes académicas sobre el ajedrez en el periodo de 2012 y 2024. La población y/o muestra se constituyó en 25 artículos científicos. El muestreo de los artículos académico fue por conveniencia.

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica, se utilizaron las siguientes plataformas: Scielo, Redalyc, Dialnet, entre otros, así como

un conjunto de palabras clave relacionados con el tema de estudio, como “transversalidad”, “herramienta pedagógica”, “razonamiento”, “escuela”, “memoria” y “recreación”.

Se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos nacionales e internacionales, siguiendo un enfoque riguroso. Se incluyeron estudios cuantitativos y cualitativos, que fueron evaluados en cuanto a su calidad metodológica y teórica. Tras identificar los estudios pertinentes, se procedió a una revisión detallada de los títulos, objetivos, metodología y conclusiones. Esta etapa facilitó la evaluación de la pertinencia y relevancia de cada investigación en relación al tema de estudio. Además, permitió identificar patrones y tendencias que, por un lado, proporcionaron una perspectiva integral del ajedrez como una herramienta educativa y, por otro lado, señalaron las áreas que requieren mayor atención en el campo de investigación.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis y síntesis de los hallazgos obtenidos de los artículos científicos analizadas. Esta etapa permitió extraer conclusiones importantes y elaborar recomendaciones precisas para docentes y profesionales en relación al ajedrez como herramienta educativa.

## **Marco conceptual**

En relación a la escuela, Nassif (1972), lo define como un “ambiente especial destinada para influir en el niño con conocimientos formativos y participativos (...) debe de ser un ambiente donde él se sienta a gusto y feliz de participar de manera espontánea y no coercitiva” (p.262-263).

En relación al aprendizaje, Caballero (2009), lo define como un “proceso cognitivo de construcción de significados, progresivo y dilatado en el tiempo” (p. 13). El ser humano adquiere o modifica sus conocimientos, habilidades y actitudes en base a la enseñanza.

En ese sentido, García (2013), sostiene que “leer y jugar al ajedrez implican procesos similares; reconocer signos, asociarlos y extraer conclusiones”. El proceso de aprendizaje no solo implica la adquisición de nuevos conocimientos, sino también de la internalización de principios éticos y morales. El ajedrez como “un juego de reglas, al establecer valores, criterios y normas generales para el desarrollo técnico de la partida, la conducta y actitud del jugador, esta actividad establece una ética de carácter universal” (Blanco, 1998, p.112).

En relación a la interacción social, Goffman (1991), lo define como “aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (p. 173).

Tomando en cuenta la cita anterior se puede señalar que “la práctica del ajedrez facilita relaciones de grupo e integra a las personas, sin distinción de clases nivel socioeconómica, ideológica, raza, sexo o credo religioso” (Blanco, 1998, p.67).

En relación a la actividad lúdica, Jiménez (1998), la define como un “conjunto de actividades de expansión de lo simbólico y lo imaginativo, en las cuales está el juego, el ocio y las actividades placenteras” (p. 11). De igual manera, Santivañez (2022), sostiene la actividad recreativa “se orienta en la búsqueda del placer (tranquilidad o tensión) en el tiempo libre o en el tiempo de trabajo” (p. 73)

La actividad lúdica y la recreación son dos categorías estrechamente relacionadas, por lo que resulta oportuno considerar ambas para comprender el fenómeno de la práctica del ajedrez. El ajedrez “es altamente relajante al permitir que grandes dosis de agresividad y estrés, sean descargadas a través del desarrollo de las partidas” (Blanco, 1998, p. 54).

En relación a la transversalidad en la educación, Velásquez (2009) la define como “una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están

presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio” (p. 36).

El enfoque transversal del ajedrez lo convierte en una herramienta positiva en programas sociales, culturales, educativos y de salud. En el ámbito social, fomenta la seguridad y la interacción. En el ámbito cultural, promueve valores como el respeto entre jugadores de distintos orígenes étnicos y culturales. En el ámbito de la salud, estimula el entrenamiento cognitivo y emocional, incentivando la participación activa en personas de distintas edades. En el ámbito educativo, potencia habilidades para el aprendizaje en estudiantes (Santivañez, 2022).

En relación a la herramienta pedagógica, Restrepo (2017), la define como aquellas “estrategias de aprendizaje fundamentales que se pueden utilizar al encontrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto un carácter intencional e implican por tanto un plan de acción por parte del docente a cargo del grupo” (p. 41).

Es importante enfatizar que el ajedrez es considerado una alternativa para “docentes como estudiantes pueden interactuar y gestionar el aprendizaje en todas sus dimensiones; siendo importante destacar que integra al individuo que pone en práctica sus habilidades disciplinarias para la construcción de nuevas destrezas y habilidades” (Ordoñez, 2022, p. 13).

En relación a la gestión pública, Reto (2023), la define como el conjunto de procesos, decisiones, políticas y programas enfocadas a manejar los recursos del Estado con el objetivo de atender las necesidades y promover el bienestar de una población. En el sector educativo, Pita (2020), sostiene que las políticas deben diseñarse en base al principio de transversalidad, que integra elementos imprescindibles que garantizan una educación de calidad orientada al desarrollo de las capacidades y a la resolución de conflictos.

Para Verger y Normand (2015), la nueva Gestión Pública consiste en una reforma del sector público que incluye enfoques y

herramientas de la gestión empresarial y disciplinas vinculadas a mejorar la eficiencia y efectividad en la administración.

### **Experiencia en la Institución Educativa Príncipe de Asturias en el distrito de Villa el Salvador**

La Institución Educativa 7096 Príncipe de Asturias ubicado en el distrito de Villa El Salvador, es una institución pública que ha integrado la práctica del ajedrez como una herramienta lúdica y recreativa.

Uno de los encargados en promover la práctica de ajedrez es Justino Rivero Ortiz, quien cuenta con el título de Árbitro Nacional reconocido por la Federación Deportiva Peruana de Ajedrez (FDPA) y pertenece a la Asociación de Docentes de Lima Sur (ADASUR), esta última se encarga de formar jóvenes ajedrez y organizar torneos de ajedrez en los distritos de Lima Sur.

En la entrevista realiza a Justino Rivero menciona que es docente actualmente es docente del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en dicha institución y cuenta con una formación en innovación tecnológica vinculada al ajedrez. Sus inicios en la institución educativa se dan en el año 2003. Por decisión propia, decidió llevar un tablero con el propósito motivar a sus estudiantes a practicar un deporte que promueve el razonamiento lógico-matemático. A partir de esa iniciativa, surgió el proyecto “Neuronas frente al tablero: jaque al bajo rendimiento escolar”, donde el coordinador era Justino Riveros y el director a cargo era Raul Castillo Splano, que fue reconocido por el Ministerio de Educación en el año 2013.

La creación de un ambiente ajedrecístico (lúdico) en el tiempo libre de los estudiantes o cuando algún docente no asistía, era una estrategia que despertó el interés de la población estudiantil, quienes, impulsados por la motivación, decidieron por integrarse en las distintas actividades promovidas en dicha institución.

De igual manera, Justino Rivero resaltó que su principal interés era que el ajedrez sea visto como una actividad recreativa dentro del colegio, aunque con un enfoque pedagógico orientado a fortalecer el razonamiento y la creatividad, aspectos que contribuyen al aprendizaje de diversas áreas. No obstante, en el transcurso de los tiempos, algunos estudiantes mostraron un entusiasmo sobresaliente integrándose en el mundo de la competencia deportiva. Uno de los casos más representativos es el de Emily Paucar, quien logró sobresalir en dicha institución y se convirtió en una ajedrecista competitiva reconocida a nivel nacional (Comunicación personal, 17 de septiembre de 2019).

Entre las actividades realizadas en la Institución Educativa Príncipe de Asturias se identifican los siguientes: 1) Ajedrez viviente; 2) Torneos de Ajedrez; 3) Partidas simultáneas con ajedrecistas reconocidos.

El ajedrez viviente, también denominado ajedrez humano, es considerado una modalidad de juego donde los participantes representan piezas de ajedrez en un tablero gigante, simulando una partida empleando movimientos teatrales acorde al juego. Esta actividad combina el ajedrez y el teatro, siendo empleado como una actividad recreativa. Esto se aprecia en la siguiente figura:

Figura 1. Ajedrez viviente realizado en la I. E. Príncipe de Asturias



Fuente: página de Facebook Rivero Ortiz (2018).

Los torneos de ajedrez son unas de las actividades orientadas a la competencia. En el torneo compiten de estudiantes escolares de distintas edades quienes buscan sobresalir deportivamente en la institución. En dicho evento, Justino Rivero con el apoyo de otros profesionales, se encargan de la planificación, la ejecución logística, del arbitraje y de la premiación a los estudiantes más sobresalientes. Esto se aprecia en la siguiente figura:

Figura 2. Torneo de Ajedrez realizado en la I. E. Príncipe de Asturias



Fuente: página de Facebook Rivero Ortiz (2018).

Las partidas simultáneas de ajedrez consisten en una exhibición en la que un deportista de alto nivel se enfrente a varios jugadores al mismo tiempo, moviéndose de manera continua en los tableros con un orden ya preestablecido. Justino Riveros mencionó que en la institución educativa han participado maestros muy reconocidos como el Maestro Internacional Marco Pacheco Vivanco, la Maestra Internacional Paula Paredes Bustamante, el Gran Maestro Deivy Vera Sigueñas, entre otros. Esto se aprecia en la siguiente figura:

Figura 3. Partidas simultáneas realizado por el Gran Maestro Deivy Vera Sigueñas en la I. E. Príncipe de Asturias



Fuente: página de Facebook Rivero Ortiz (2018).

En la Institución Príncipe de Asturias, no se encuentra integrado un curso sobre el Ajedrez. La falta de financiación económica, la falta de lineamientos para la incorporación de ajedrez en el currículo nacional, la carencia de docentes especializados, las limitaciones logísticas y la capacitación insuficiente representan los principales obstáculos para la incorporación del ajedrez como herramienta pedagógica. A pesar de las dificultades, existen esfuerzos de docentes como Justino Rivero que incentivan la práctica ajedrecística como una herramienta que promueve el desarrollo cognitivo, el razonamiento matemático, el pensamiento crítico, las relaciones interpersonales, entre otros, siendo fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes.

La interacción social y la recreación forman parte del derecho al desarrollo personal y al derecho a la recreación como derechos

fundamentales. Por lo que, el trabajo realizado por Justino Riveros forma parte de las medidas que debería realizar las autoridades gubernamentales para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

En las siguientes figuras se aprecia las fotografías del trabajo de campo realizado en la institución educativa:

Figura 4. Justino Rivero observando la partida de sus estudiantes



Fuente: foto propia (2019).

Figura 5. Justino Rivero junto con Jose Luis Santivañez Sanchez (coautor)



Fuente: foto propia (2019).

## Revisión de estudios

Tabla 1. Artículos analizados

| Autor(a)        | Objetivo  | Metodología  | Aportes  |
|-----------------|---|--|--|
| Kovacic (2012). | Investigar la posible relación entre el rendimiento académico y la práctica sistemática del ajedrez dentro de un programa escolar | Estudio cuasi experimental del tipo ex post facto                                    | El texto aporta que la efectividad de los programas de ajedrez en las escuelas impacta de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.            |
| Quiroga (2013). | Examinar la participación de los estudiantes en las clases de ajedrez en una escuela rural.                                       | Enfoque cuantitativo, diseño experimental, técnica de la observación no participante | El texto aporta que la enseñanza del ajedrez en las escuelas, con la participación activa de los estudiantes, fomenta experiencias educativas innovadoras. |

| <b>Autor(a)</b>            | <b>Objetivo</b>   | <b>Metodología</b>   | <b>Aportes</b>  |
|----------------------------|---|--|---|
| Plasencia (2013).          | Describir una experiencia sobre la implementación del ajedrez en la escuela.  | Enfoque cuantitativo, diseño experimental  | El texto aporta que introducir el ajedrez a una edad temprana otorga ventajas tanto personales y académicas.  |
| García (2017).             | Proponer una estrategia pedagógica que integre el ajedrez desde una perspectiva de educación intercultural  | Investigación de tipo predictiva, recolección de información cualitativa y cuantitativa  | El texto aporta que implementar una estrategia pedagógica que integre el ajedrez es adecuado, ya que favorece en la creación de espacios innovadores para el diálogo intercultural mediante un lenguaje común                                       |
| Badillo (2017).            | Narrar experiencias relacionadas con la incorporación de ajedrez en un proyecto educativo   | Enfoque cualitativo, técnica documental, metodología de intervención socioeducativa la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) | El texto aporta que la inclusión del ajedrez como herramienta pedagógica puede complementar con la animación sociocultural de la lengua, promoviendo un aula donde el docente es el mediador y los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje. |
| Ramón et al. (2017).       | Fundamentar una línea de trabajo estratégico para el desarrollo del ajedrez escolar, orientada a cumplir tanto su función educativa como a la selección de ajedrecistas de alto nivel | Enfoque mixto, empleó el análisis FODA   | El texto aporta que fomentar el ajedrez desde edades tempranas es importante no solo para el ámbito competitivo en Cuba, sino también para el desarrollo intelectual.   |
| Acosta y Baldivián (2018). | Impulsar la creatividad en niños y niñas de 4 y 5 años mediante la práctica del ajedrez   | Enfoque ontopistemológico de carácter cuantitativo, técnica de la encuesta.  | El texto aporta que es necesario dotar a los docentes de estrategias pedagógicas orientadas a estimular la creatividad mediante el ajedrez.   |

| <b>Autor(a)</b>          | <b>Objetivo</b>  | <b>Metodología</b>                                      | <b>Aportes</b>  |
|--------------------------|--|---|---|
| Perera y Martín (2018).  | Exponer el diseño y la implementación de actividades dirigidas a la enseñanza de contenidos científicos  | Enfoque cuantitativo, diseño experimental               | El texto aporta que el ajedrez es un recurso educativo valioso, ya que se observa el desarrollo de habilidades como la observación, la formulación de conclusiones y el control de variables. |
| Fernández et al. (2019). | Evaluar las posibilidades del ajedrez como herramienta potenciadora de habilidades en ciencias experimentales y matemáticas                        | Enfoque cualitativo, revisión bibliográfica             | El texto aporta que el ajedrez es una herramienta eficaz para el aprendizaje lúdico de ciencias experimentales y matemáticas.   |
| Reluz (2019).            | Implementar módulos de enseñanza y práctica de ajedrez con el objetivo de mejorar el nivel de atención en estudiantes escolares                    | Enfoque cuantitativo, evaluaciones pre test y post test | El texto aporta que el ajedrez contribuye en el nivel de atención de los estudiantes  |
| Ortiz et al. (2019).     | Describir estudios científicos que evidencian la activación cerebral a través de resonancia magnética en jugadores de ajedrez de distintos niveles | Enfoque cualitativo, revisión bibliográfica             | El texto aporta que el ajedrez es una herramienta que mejora el rendimiento académico en niños. Asimismo, este juego abre líneas de investigación sobre los procesos neuronales.              |

| <b>Autor(a)</b>         | <b>Objetivo</b>   | <b>Metodología</b>   | <b>Aportes</b>  |
|-------------------------|---|--|---|
| Dueñas et al. (2019).   | Presentar una alternativa educativa destinada a mejorar la concentración y la atención en estudiantes   | Enfoque cuantitativo, aplicó un pre experimento evaluado con el test de Tou louse    | El texto que el ajedrez mejora en la concentración del 46% de estudiantes que participaron en el programa. La concentración puede ser desarrollada y estimulada mediante actividades diseñadas, mostrando una relación significativa entre bajos niveles de concentración por los estudiantes y la pre visión de los docentes según el test Toulouse. |
| Díaz (2020).            | Proponer un sistema de juegos para familiarizar a los escolares del primer ciclo con el ajedrez   | Enfoque mixto, técnica de la entrevista, encuesta y la observación                   | El texto aporta que la efectividad de la escuela y el aprendizaje estudiantil depende en gran medida de la creatividad en el proceso pedagógico.  |
| Garate et al. (2020).   | Analizar el impacto del aprendizaje del ajedrez en el desarrollo del razonamiento matemático, la atención y concentración en niños en edad escolar de la Amazonia peruana | Enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, con evaluaciones pre test y pos test | El texto aporta que la implementación de programas ajedrez contribuye en el desarrollo de habilidades intelectuales en escolares de la Amazonia peruana.  |
| Treviño y Tello (2021). | Identificar las diferencias en el desarrollo de la inhibición cognitiva entre estudiantes que practican y aquellos que no   | Enfoque cuantitativo, diseño no experimental sincrónico. Utilizó el Test de Stroop.  | El texto aporta que los estudiantes que practican ajedrez muestran un mayor desarrollo de la inhibición cognitiva en comparación con quienes no practican, evidenciado por una diferencia media de 5.5  |

| <b>Autor(a)</b>       | <b>Objetivo</b>   | <b>Metodología</b>  | <b>Aportes</b>  |
|-----------------------|---|---|---|
| Gil y Jiménez (2022). | Evaluar la influencia del ajedrez educativo, a través del programa AJEDUCA, en los procesos metacognitivos de los escolares                                 | Enfoque cuantitativo, diseño experimental.                      | El texto que aporta en la instrucción en ajedrez mejora los procesos metacognitivos de supervisión y evaluación en lectura y escritura en estudiantes.  |
| Ordoñez (2022).       | Estudiar la práctica docente y su relación con el impacto del ajedrez como herramienta pedagógica en el aprendizaje de los estudiantes de educación inicial | Enfoque cuantitativo, diseño exploratorio, nivel descriptivo    | El texto aporta que el ajedrez es utilizado por los docentes como una herramienta pedagógica, aunque es fundamental considerar aspectos como técnicas, actividades didácticas y recursos para optimizar su impacto. |
| Aldeán et al. (2022). | Examinar el uso del ajedrez en el ámbito escolar como recurso didáctico para el desarrollo cognitivo  | Enfoque cuantitativo, nivel descriptivo                         | El texto aporta que el ajedrez es un recurso didáctico efectivo porque se destaca la lógica, el análisis y la inferencia, que son fundamentales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas.           |
| Paco (2023).          | Analizar la aplicación del ajedrez en la educación y su impacto en la formación integral de estudiantes   | Enfoque cualitativo de tipo descriptivo, diseño no experimental | El texto aporta que los estudiantes que participaron en la enseñanza del ajedrez mejoraron en habilidades como la atención, concentración, memoria y toma de decisiones.  |
| Matos et al. (2024).  | Identificar las diferentes inteligencias que se desarrollan en los estudiantes deportistas  | Enfoque cualitativo, método fenomenológico                      | El texto aporta que los estudiantes que practican ajedrez desarrollan la inteligencia lógico-matemático, lo que les ayuda a resolver problemas, además de mejorar sus habilidades de lectura y escritura.           |

| <b>Autor(a)</b>             | <b>Objetivo</b>   | <b>Metodología</b>   | <b>Aportes</b>  |
|-----------------------------|---|--|---|
| Figueroa et al. (2024).     | Revisar la metodología de enseñanza del ajedrez como medio para fortalecer las habilidades matemáticas en estudiantes de educación secundaria | Enfoque cualitativo, técnica documental, aplicó el modelo PRISMA | El texto aporta que la enseñanza del ajedrez permite a los estudiantes mejorar habilidades de cálculo, lo que fortalece el razonamiento lógico como la toma de decisiones.  |
| Castellano y Silvia (2024). | Investigar el papel del ajedrez en el desarrollo de habilidades lógicas y matemáticas en entornos educativos                                  | Enfoque cuantitativo, con evaluaciones pre test y post test.     | El texto aporta que la práctica regular del ajedrez en entornos educativos está asociada al desarrollo de habilidades cognitivas y matemáticas  |
| Tomalá y Carrera (2024).    | Determinar las habilidades lógico-matemáticas que se adquieren mediante la práctica del ajedrez   | Enfoque cuantitativo, técnica de la encuesta                     | El texto aporta que existen mejoras significativas en el aprendizaje lógico-matemático, junto con un aumento en la capacidad de atención y retención de información.  |
| Pico et al. (2024).         | Identificar los aspectos clave en la evolución del ajedrez y su integración en el campo educativo   | Enfoque cualitativo, revisión bibliográfica                      | El texto aporta que el ajedrez es un estimulador de las inteligencias, siendo beneficioso en cualquier etapa de la vida.  |
| Cofre et al. (2024).        | Analizar cómo la práctica del ajedrez influye en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en alumnos de educación básica superior.    | Enfoque cualitativo, revisión bibliográfica                      | El texto aporta que el ajedrez es una herramienta didáctica efectiva para estimular el razonamiento lógico-matemático en estudiantes de básica superior. Además, se destaca su incorporación en los currículos escolares. |

Fuente: elaboración propia

## Reflexión final

La investigación realizada proporciona una visión integral del ajedrez, resaltando su importancia como herramienta pedagógica que influye en el aprendizaje, en el razonamiento, en la memoria y en la interacción social y respeto entre los participantes, siendo necesario abordarlo desde un enfoque transversal. Los hallazgos subrayan la necesidad de emplear el ajedrez como herramienta que mejora el rendimiento en las matemáticas demostrando su influencia en el pensamiento lógico, reconocimiento de patrones, cálculo y resolución de problemas (Castellano y Silvia, 2024; Cofre et al., 2024; Fernández et al., 2019; Figueroa et al., 2024; Matos et al., 2024; Tomalá y Carrera, 2024). Los resultados respaldan una tendencia favorable en la incorporación del ajedrez en las instituciones educativas. De igual manera, tal y como se analizó en el marco teórico y en las propuestas legislativas, consideran al ajedrez como herramienta positiva que estimula el razonamiento matemático. En paralelo, el ajedrez es reconocido como una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas e intelectuales (Aldeán et al., 2022; Díaz, 2020; Garate et al., 2020; Gil y Jiménez, 2022; Kovacic, 2012; Ordoñez, 2022; Ortiz et al., 2019; Pico et al., 2024; Plasencia, 2013; Ramón et al., 2017; Reluz, 2019; Treviño & Tello, 2021).

La actividad lúdica del ajedrez contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la capacidad de concentración, ya que el participante debe mantener la atención durante largos períodos de juego, realizando un análisis detallado en cada movimiento que se realiza durante la partida. Como resultado, esta habilidad no solo se desarrolla en el campo del ajedrez, sino que se transfiere en otras áreas académicas (Acosta y Baldivián, 2018; Dueñas, 2019; Paco, 2023).

El ajedrez impulsa actividades innovadoras por su capacidad de adaptación a nuevas metodologías y tecnologías convirtiéndose en una herramienta valiosa en la educación y desarrollo personal

(Quiroga, 2013). Entre estas actividades innovadoras se encuentran el diálogo intercultural a través de un lenguaje común compartido (García, 2017); la animación sociocultural de la lengua fomentando un entorno educativo en el que, por un lado, el docente es el mediador y, por otro, los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje (Ballido, 2017).

## Conclusión

El ajedrez ha experimentado una evolución que lo ha llevado convertirse en una actividad demandada por personas de distintas edades. Asimismo, ha generado un interés entre los funcionarios públicos, quien tratan de incorporarlo como herramienta pedagógica en programas orientados al desarrollo de habilidades y capacidades de aprendizaje, razonamiento y memoria. Además, el ajedrez incentiva la interacción social y el dialogo intercultural entre los participantes, por lo que resulta fundamental abordarlo desde un enfoque transversal.

Los estudios enfatizan la importancia de utilizar el ajedrez como herramienta para mejorar el rendimiento en matemáticas, dado que potencia el pensamiento lógico, el reconocimiento de patrones, el cálculo y la resolución de problemas. Además, se reconoce su eficacia en el desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas, como la concentración y la memoria.

El ajedrez no solo se limita al ámbito académico, sino que también se impulsa a actividades innovadoras debido a su adaptación a nuevas metodologías y tecnologías, lo que amplía su impacto en distintos contextos sociales y educativos.

En la Institución Príncipe de Asturias no existe un curso formal de ajedrez debido a problemas como las limitaciones económicas, la ausencia de lineamientos curriculares, la falta de docentes especializados, las carencias logísticas y la escasa capacitación. No

obstante, destacan los esfuerzos de docentes como Justino Rivero, quienes impulsan su práctica como recurso pedagógico que fortalece el desarrollo cognitivo, el razonamiento matemático, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales, contribuyendo al crecimiento integral de los estudiantes.

## **Recomendaciones**

A las autoridades gubernamentales, resulta necesario la implementación del ajedrez en el currículo escolar nacional como actividad transversal, vinculada a áreas académicas como la matemática y la comunicación.

A las autoridades gubernamentales, destinas presupuesto para la adquisición de materiales de ajedrez y recursos tecnológicos que incentivarán a los estudiantes a integrarse en la práctica deportiva.

A los gestores públicos, resulta necesario la implementación de un enfoque interdisciplinario en el diseño de políticas públicas. El aporte de disciplinas como la antropología, la sociología, el derecho, entre otras, resultan imprescindibles para aspirar un desarrollo integral de los estudiantes escolares.

A las autoridades de las instituciones educativas, establecer lineamientos que regulen y orienten su implementación pedagógica del ajedrez.

Se recomienda promover programas de capacitación continua en didáctica y en uso de tecnologías sobre ajedrez dirigidos a los docentes.

A los investigadores, realizar investigaciones experimentales que tengan como objetivo evaluar el impacto del ajedrez en el rendimiento académico de estudiantes escolares y estudiantes universitarios.

## Referencias

- Acosta, B., & Baldvián, B. (2018). Estrategias pedagógicas basadas en el ajedrez dirigido a los docentes de educación inicial para fomentar la creatividad en niños y niñas de 4 a 5 años. *Revista de Investigación*, 42(94), 1-10.
- Aldeán, M., Herrera, C., Román, G., & Medina, K. (2022). Ajedrez en la escuela. Recurso didáctico para el desarrollo cognitivo. *Koinonía*, 7(14), 58-68.
- Badillo Ochoa, A. (2017). Palabra y realidad: Una experiencia docente con el ajedrez educativo. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 6(12). <https://doi.org/10.29057/icshu.v6i12.3087>
- Blanco, U. (1998). *¿Por qué el ajedrez en las escuelas?* Instituto Municipal de Publicaciones Alcaldía de Caracas.
- Caballero, C. (2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias?: Una mirada desde el aprendizaje significativo. *Revista Currículum*, 22, 11-34.
- Castellano, J., & Silvia, O. (2024). El ajedrez en el desarrollo de habilidades lógicas y matemáticas. *Reicomunicar*, 7(13), 45-56.
- Cofre, Y., Cofre, J., Pulla, M., López, M., & Moran, G. (2024). El ajedrez como estrategia didáctica para potenciar el razonamiento lógico-matemático en el alumnado de básica superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 6664-6684. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12858](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12858)
- Congreso de la República del Perú. (2007a, 21 de junio). Oficio N° 081-2007-TC/CR. <https://n9.cl/nkj59>
- Congreso de la República del Perú. (2007b, 23 de junio). Oficio N° 086-2007-TC/CR. <https://n9.cl/nkj59>
- Congreso de la República del Perú. (2022). *Proyecto de Ley N° 2323. Proyecto de Ley que Declara de Interés Nacional y Necesidad Pública la inclusión del ajedrez en la Currícula Nacional de Educación Básica*.
- Consejo Nacional de Educación. (2023, 5 de diciembre). Opinión del CNE sobre el Proyecto de Ley N° 5483/2022-CR. <https://n9.cl/lxw4xy>
- Díaz, R. (2020). Sistema de juegos para la familiarización con el ajedrez, en los escolares del primer ciclo de la enseñanza primaria. *Revista PODIUM*, 15(2), 263-278.

- Dueñas, F., Enríquez, L., Mendoza, L., Castro, I., & Zamora, B. (2019). El ajedrez como herramienta pedagógica para el desarrollo de la concentración de los estudiantes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(2), 195-202.
- Fernández, A., Ortega, J., & Oliveras, M. (2019). El ajedrez en la enseñanza-aprendizaje de áreas científico matemáticas, una revisión bibliográfica en el contexto español. *Anales*, 1(376), 57-65. <https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1763>
- Figueroa, S., Encalada, S., Mejía, C., & Segovia, A. (2024). Metodología de la Enseñanza del Ajedrez para el Fortalecimiento de las Habilidades Matemáticas en Estudiantes de Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(6), 6405-6423.
- Garate, J., Quispe, N., Aymachoque, L., Farfan, M., & Surco, O. (2020). Efecto de la enseñanza de ajedrez en las habilidades matemáticas, de atención y concentración en niños en edad escolar de la amazonía peruana. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.542>
- García, E. (2006). *La Psicología de Vigotski en la Enseñanza Preescolar*. Trillas.
- García, L. (2013). *Ajedrez y ciencia, pasiones mezcladas*. Crítica.
- García, Y. (2017). El uso del ajedrez como estrategia pedagógica desde la educación intercultural en la Universidad Experimental de Caracas (Unexca- Sede Altamira). *RCUISRAEL*, 4(1), 18-29.
- Gil, J., & Jiménez, V. (2022). Impacto del Ajedrez Educativo en el Aprendizaje: Estrategias Metacognitivas Aplicadas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 5(66), 173-186.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kovacic, D. (2012). Ajedrez en las escuelas. Una buena movida. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(1), 29-41.
- Matos, Y., Vethencourt, M., Peña, M., & Briceño, M. (2024). Inteligencias que Desarrolla el Estudiante Jugador de Ajedrez. *Revista Scientific*, 3(8), 248-271.
- Naciones Unidas. (s.f.). Día Mundial del Ajedrez 20 de julio. <https://www.un.org/es/observances/world-chess-day>

- Nassif, R. (1972). *Pedagogía General*. Editorial Kapelusz.
- Ordoñez, G. (2022). Impacto del ajedrez como estrategia pedagógica para el desarrollo del aprendizaje en estudiantes del segundo nivel de educación inicial. *Prohominum*, 4(4), 213–226. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0165>
- Ortiz, R., Ortiz, R., García, L., Pérez, C., & Ramírez, M. (2019). Evidencia neurocientífica apoya que el ajedrez mejora el rendimiento académico en la escuela. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20(4), 194-199.
- Paco, M. (2023). El ajedrez y su beneficio en las escuelas de la ciudad de La Paz. *Revista Franz Tamayo*, 5(13).
- Perera Borrego, M., & Martín Gámez, C. (2018). ¿Jugamos al ajedrez y aprendemos ciencias? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(1), 18-29.
- Pico, J., Erazo, J., & Delgado, J. (2024). El ajedrez como estímulo de las inteligencias en los educandos. *Revista Sinapsis*, 1(21), 1-12.
- Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151.
- Plasencia, V. (2013). La introducción del ajedrez en educación infantil: una experiencia. *Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 29-45.
- Quiroga, S. (2013). Aprendizaje, participación estudiantil y ajedrez. *Revista Pensar a Práctica*, 16(4), 982-996.
- Ramón, V., Bosque, J., & Blanco, L. (2017). El ajedrez escolar en Cuba. Apuntes que justifican un cambio estratégico. *Acción*, 19, 1-3.
- Reluz, J. (2019). Uso del ajedrez para mejorar los niveles atencionales de estudiantes de primaria en una institución educativa pública. *Educare et Comunicare*, 7(1), 41-50. <https://doi.org/10.35383/educare.v7i1.224>
- Restrepo, M. (2017). *El material didáctico, como herramienta pedagógica, para fortalecer la atención de los niños de transición de la Normal Superior Santa Teresita De Lorica – Córdoba* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás De Aquino].
- Reto, M. (2023). Gestión pública en el sector educación. *UCV-Scientia*, 15(1), 87-90. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a7>
- Santivañez, J. (2022). *Los espacios lúdicos en la ciudad. Estrategias de interacción social y diferenciación. Un estudio de caso de ajedrecistas del Club Fortaleza y Plaza Esteban Canal, Lima (2018-2019)* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

- Tomalá, A., & Carrera, A. (2024). El ajedrez como estrategia innovadora para mejorar habilidades de razonamiento matemático en estudiantes de básica elemental. *Latam*, 5(3), 1810–1821. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2164>
- Treviño, S., & Tello, J. (2021). Inhibición cognitiva y ajedrez: un estudio en alumnos de educación primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 273-290.
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, 36(132), 599-622.

**Public Management and Education: Challenges for Promoting Chess in an Educational Institution in Villa El Salvador**

**Gestão Pública e Educação: Desafios para a Promoção do Xadrez em uma Instituição de Ensino em Villa El Salvador**

**Jose Luis Santivañez Sanchez**

Universidad Autónoma del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5041-0751>

jsantivanezs@autonomia.edu.pe

Licenciado en Antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Licenciado en Derecho de la Universidad Autónoma del Perú y Maestro en Derecho Penal y Procesal Penal en la Universidad Autónoma del Perú.

**Jose Carlos Santivañez Sanchez**

Universidad Autónoma del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9499-2391>

jsantivanez@autonomia.edu.pe

Licenciado en Derecho de la Universidad Autónoma del Perú, Licenciado en Geografía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Egresado de la Maestría en Derecho Constitucional y Derecho Humanos de la UNMSM.

**Hever Miguel Santivañez Matos**

Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0009-0005-7724-2002>

heversan.2020@gmail.com

Licenciado en Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y Docente de Derecho de la Universidad Tecnológica del Perú

**Piero Alexander Santivañez Sanchez**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1022-0547>

pierosan2607@gmail.com

Maestro en Gestión Pública en la Universidad César Vallejo.

## **Abstract**

The article's primary objective is to identify the challenges faced by educational institutions in implementing chess as a pedagogical tool. A secondary objective is to analyze the existing literature on chess in schools between 2012 and 2024. A qualitative approach, interview techniques, and documentary analysis were used. The inclusion criteria focused on national and international scientific articles that addressed the topic of chess. The information search was carried out on platforms such as Scielo, Redalyc, Dialnet, among others. All included studies were evaluated for their methodological and theoretical quality, extracting relevant information. The research provides a comprehensive view of chess, highlighting its importance as a pedagogical tool that influences learning, reasoning, memory, and social interaction and respect among participants. It concludes that the lack of guidelines for incorporating chess into the national curriculum, the shortage of specialized teachers, logistical limitations, and insufficient training represent the main obstacles to incorporating chess as a pedagogical tool. In the review of documents, the studies emphasize the importance of using chess as a tool to improve math performance, given that it enhances logical thinking, pattern recognition, calculation, and problem-solving. Furthermore, its effectiveness in developing intellectual and cognitive skills, such as concentration and memory, is recognized.

Keywords: intelligence; educational sciences; school; learning; reasoning.

## Resumo

O objetivo principal do artigo é identificar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na implementação do xadrez como ferramenta pedagógica. Um objetivo secundário é analisar a literatura existente sobre xadrez nas escolas entre 2012 e 2024. Uma abordagem qualitativa, técnicas de entrevista e análise documental foram utilizadas. Os critérios de inclusão focaram em artigos científicos nacionais e internacionais que abordassem o tema do xadrez. A busca de informações foi realizada em plataformas como Scielo, Redalyc, Dialnet, entre outras. Todos os estudos incluídos foram avaliados quanto à sua qualidade metodológica e teórica, extraindo informações relevantes. A pesquisa fornece uma visão abrangente do xadrez, destacando sua importância como ferramenta pedagógica que influencia a aprendizagem, o raciocínio, a memória e a interação social e o respeito entre os participantes. Conclui-se que a falta de diretrizes para a incorporação do xadrez no currículo nacional, a escassez de professores especializados, as limitações logísticas e a formação insuficiente representam os principais obstáculos para a incorporação do xadrez como ferramenta pedagógica. Na revisão de documentos, os estudos enfatizam a importância do uso do xadrez como ferramenta para melhorar o desempenho em matemática, visto que ele aprimora o pensamento lógico, o reconhecimento de padrões, o cálculo e a resolução de problemas. Além disso, sua eficácia no desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas, como concentração e memória, é reconhecida.

Palavras-chave: inteligência; ciências da educação; escola; aprendizagem; raciocínio



## **Capítulo 4**

# **Desafíos de la educación inclusiva: actitudes hacia la discapacidad en estudiantes de Lima**

---

Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juarez,  
Kenji Alberto Chung Sanchez

---

## **Resumen**

La educación inclusiva constituye una prioridad en las políticas educativas del Perú y se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como en compromisos internacionales orientados a garantizar los derechos de las personas con discapacidad. No obstante, la persistencia de estereotipos y barreras socioculturales evidencia la necesidad de seguir promoviendo entornos escolares equitativos. Este capítulo examina las actitudes hacia la discapacidad en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución pública de Lima. Se describe el propósito del estudio, el enfoque metodológico de carácter cuantitativo y descriptivo, el muestreo no probabilístico empleado y la aplicación de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Asimismo, se ofrece una visión general de los apartados del capítulo, destacando la relevancia de analizar las actitudes como un componente central en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

Palabras clave:  
actitud;  
estudiante de  
secundaria;  
educación inclusiva.

Hurtado Laura De Mera, C. R., Umán Juarez, S. J., & Chung Sanchez, K. A. (2025). Desafíos de la educación inclusiva: actitudes hacia la discapacidad en estudiantes de Lima. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 108-130). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c622>



## Introducción

En el Perú, solo el 29,1 % de la población con discapacidad accede al nivel de educación secundaria (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2022), lo que evidencia una brecha sustantiva en el ejercicio del derecho a la educación. En respuesta, el Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP establece la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 para mejorar la accesibilidad y combatir la discriminación estructural, incluidas actitudes encubiertas de buena voluntad que limitan el ejercicio de derechos (Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP, 2021). El Informe del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables subraya la necesidad de brindar apoyos y sensibilizar a la comunidad educativa con la meta de reducir la discriminación contra las personas con discapacidad del 16,5 % al 11 % (MIMP, 2022); en esa línea, la inclusión no es solo un objetivo deseable, sino un derecho humano fundamental (Global Disability Summit, 2025).

Las actitudes hacia la discapacidad son determinantes para construir entornos escolares equitativos y habilitar oportunidades sociolaborales (Ruiz & Servian, 2023). Para ello, se requiere transitar de una cultura asistencialista de protección o subvención hacia una cultura participativa con acciones concretas y apoyos específicos (Álvarez et al., 2021; Burruel et al., 2025; Moreno et al., 2022). Desde una perspectiva psicosocial, las actitudes integran componentes afectivos, cognitivos y conductuales influidos por experiencias y contextos culturales (Oksuz et al., 2023). En consecuencia, los talleres puntuales no generan cambios sostenibles; se precisan estrategias formativas continuas (Cecchetti et al., 2021). Además, al ser aprendidas, las actitudes pueden modificarse (Cabezas et al., 2022).

La Organización Mundial de la Salud (2023), la discapacidad no debe entenderse como una característica individual, sino como el resultado de un conjunto complejo de condiciones, en gran medida

originadas por el contexto social. Es así como el entorno o contexto desempeña un papel fundamental en la participación de las personas con discapacidad, ya que puede facilitarla o limitarla. En este sentido, resultan decisivas las actitudes de los agentes educativos, como los directivos que no reconocen las normas inclusivas o los docentes que, en algunos casos, asocian la inclusión con una carga de trabajo excesiva (Rohmer et al., 2024). También influyen los compañeros que en ocasiones los rechazan o enmascaran su rechazo bajo actitudes ambiguas (Shin et al., 2023); así como las familias de los estudiantes sin discapacidad que refuerzan prejuicios y promueven el rechazo (Santilli et al., 2022), y las familias de las personas con discapacidad que los sobreprotegen o aíslan por miedo al contexto adverso (Benson et al., 2024).

Por lo tanto, ante este panorama es esencial reconocer que la ineeficacia o menor rendimiento de la persona con discapacidad no se debe a la condición en sí misma, sino a las limitaciones de oportunidad que imponen los agentes educativos. En coherencia, a nivel internacional las Naciones Unidas (2023), han establecido en la Agenda 2030 objetivos estratégicos educación inclusiva y de calidad (ODS 4), trabajo decente y crecimiento inclusivo (ODS 8), y sociedades pacíficas e inclusivas (ODS 16) que solo serán alcanzables en la medida en que se transformen las actitudes y se fortalezcan las prácticas de cultura inclusiva (Shaw, 2025; Martínez et al., 2024). Esto conlleva una responsabilidad social colectiva que requiere disposición al cambio, adaptabilidad y reformas estructurales, a fin de garantizar la inclusión y la participación plena de las personas con discapacidad en todos los espacios de la vida social (UNESCO, 2025).

En este sentido, En el ámbito nacional, MINEDU (2017), incorpora el enfoque inclusivo como uno de sus enfoques transversales prioritarios en la enseñanza. En consecuencia, la educación básica se configura como un espacio clave para transformar las actitudes hacia la discapacidad, la cual históricamente ha sido asociada con incapacidad o minusvalía (Amaechi et al., 2023). Aunque estos

términos en la actualidad no se utilizan aún persisten en las creencias de muchas personas o comunidades. Sin embargo, el conocimiento real de la persona con discapacidad permite el desarrollo de actitudes positivas (Roca-Hurtuna & Sanz-Ponce, 2023; Shields et al., 2024), las cuales son los facilitadores de la inclusión (Mansilla & Abelian, 2022).

Por lo tanto, resulta fundamental comprender el tipo de actitud hacia la discapacidad y su impacto en la educación inclusiva. En este marco, el objetivo de la presente investigación es identificar las actitudes hacia la discapacidad que presentan los estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de una institución pública ubicada en el distrito de Villa El Salvador, en la provincia y departamento de Lima.

## Métodos

La presente investigación, de acuerdo con la clasificación de Hernández & Mendoza (2023), fue de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo, orientada a analizar las actitudes hacia las personas con discapacidad en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación. Se empleó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, adaptada por Domínguez (2013), a partir de la propuesta original de Verdugo et al. (1994). El diseño adoptado fue no experimental y transversal, ya que se observaron los fenómenos en su contexto natural sin manipulación de variables y se recolectaron los datos en un único momento.

La población total en el año 2023 estuvo compuesta por 370 estudiantes de nivel secundario. La investigación trabajó con una muestra intencional no probabilística integrada por 76 estudiantes, de los cuales 44 cursaban el cuarto grado (secciones A y B) y 32 el quinto grado (secciones A y B). En cuanto al género, 35 correspondían a varones (46,1 %) y 41 a mujeres (53,9 %). Además, como criterios de inclusión se consideró estar matriculado en cuarto o quinto grado

y aceptar participar de manera voluntaria, mientras como criterio de exclusión se consideró a quienes no pertenecían a dichos grados o no desearan participar.

El instrumento utilizado fue la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, desarrollada originalmente en Valencia, España, y adaptada al contexto peruano por Domínguez (2013), con revisión de Palomino & Quispe (2020). Se empleó una escala tipo Likert conformada por 37 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Cada ítem se calificó con un punto, y la suma total fue transformada en percentiles para clasificar la actitud en cuatro niveles: negativa, tendencia negativa, tendencia positiva o positiva. La adaptación realizada en el contexto peruano evidenció una elevada confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92.

La aplicación del instrumento se realizó de manera colectiva, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Los datos fueron procesados mediante los programas SPSS y Excel, lo que permitió obtener puntajes totales y por dimensión, así como elaborar tablas de frecuencia y baremos construidos a partir de los percentiles de la muestra. La clasificación de las actitudes y el análisis comparativo se llevaron a cabo considerando variables sociodemográficas como sexo y edad. Asimismo, se respetaron en todo momento los principios éticos de la investigación: los participantes otorgaron su consentimiento informado, se aseguró el uso exclusivo de la información con fines académicos y se reconoció la autoría de todas las fuentes citadas.

## Resultados

El análisis descriptivo, sustentado en la base de datos procesada en SPSS y Excel, permitió clasificar las actitudes hacia la discapacidad según las categorías previamente establecidas. Para ello, se utilizaron puntajes globales y por dimensión, con baremos definidos en función de los percentiles de la muestra. Las tablas de frecuencia facilitaron

la descripción de la distribución de actitudes y sus variaciones en relación con las características sociodemográficas de los estudiantes.

En la Tabla 1 se presentan los percentiles 25, 50 y 75 correspondientes a cada una de las dimensiones evaluadas. Estos valores permiten clasificar las actitudes en cuatro categorías: actitud negativa ( $\leq p25$ ), tendencia negativa ( $\leq p50$ ), tendencia positiva ( $\leq p75$ ) y actitud positiva ( $> p75$ ). Los resultados muestran un incremento progresivo en todas las dimensiones, lo que refleja una transición favorable hacia actitudes más positivas a medida que se asciende en el rango percentilar.

Con respecto a la valoración de capacidades y limitaciones pasa de 29,25 en el percentil 25 a 37,00 en el percentil 75; reconocimiento/negación de derechos aumenta de 38,00 a 50,00; e implicación personal de 25,00 a 33,00. Asimismo, tanto calificación genérica como asunción de roles se incrementan de 13,00 a 18,00, mientras que el puntaje total de actitudes crece de 120,00 a 150,00. Estos patrones evidencian que, en todos los casos, los estudiantes tienden a ubicarse en niveles más cercanos a actitudes positivas.

Tabla 1. Percentiles por dimensiones de acuerdo con la escala

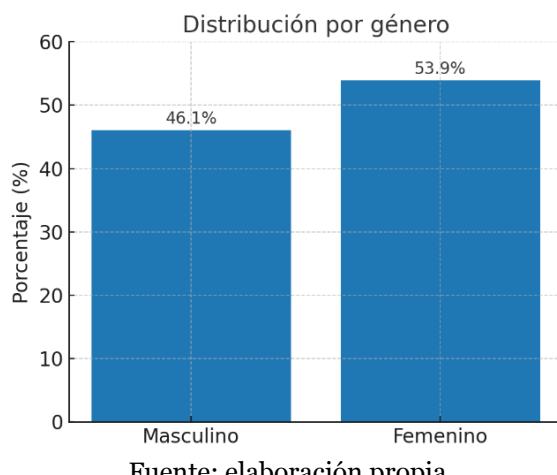
| Dimensión                                | Percentil 25 | Percentil 50 | Percentil 75 |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Valoración de capacidades y limitaciones | 29,25        | 33,50        | 37,00        |
| Reconocimiento/negación de derechos      | 38,00        | 44,00        | 50,00        |
| Implicación personal                     | 25,00        | 30,00        | 33,00        |
| Calificación genérica                    | 13,00        | 15,00        | 18,00        |
| Asunción de roles                        | 13,00        | 15,00        | 18,00        |
| Puntaje total de actitudes               | 120,00       | 135,00       | 150,00       |

Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 se ilustra la distribución de la muestra según el género de los participantes. El grupo estuvo conformado por 41

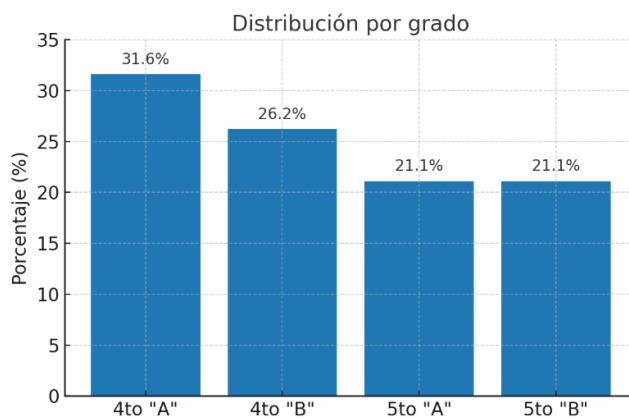
estudiantes femeninas (53,9 %) y 35 estudiantes masculinos (46,1 %), lo que refleja una ligera mayoría femenina en la población evaluada y en la Figura 2 se muestra la distribución por grado académico. El grupo con mayor representación corresponde al 4to “A” (31,6 %), seguido por el 4to “B” (26,2 %). Los grados de 5to “A” y 5to “B” presentan igual participación, con un 21,1 % cada uno. Esta distribución sugiere que la mayoría de los participantes pertenece al cuarto año, con presencia equilibrada entre las secciones de quinto año.

Figura 1. Distribución por género de los participantes del estudio



Fuente: elaboración propia

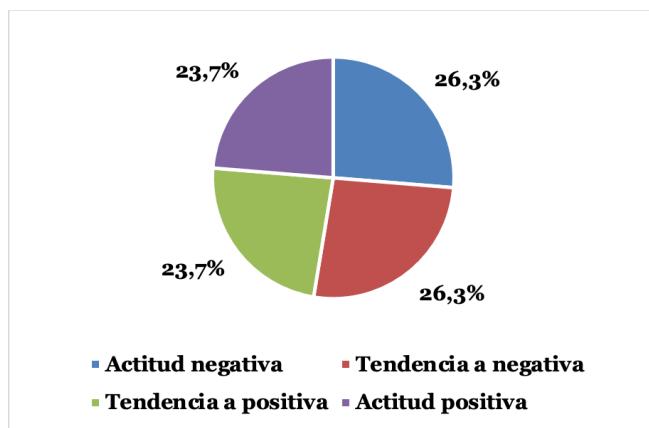
Figura 2. Distribución por grado de los participantes del estudio



Fuente: elaboración propia

En la Figura 3 se ilustra los niveles de actitud. Los resultados indicaron que el 26,3 % de los estudiantes manifiestan una actitud negativa y otro 26,3 % muestran una tendencia negativa, sumando un 52,6 % con predisposición desfavorable. En contraste, el 23,7 % presenta una tendencia positiva y otro 23,7 % una actitud positiva, alcanzando en conjunto el 47,4 %. Estos datos evidencian una ligera predominancia de actitudes negativas en la muestra evaluada.

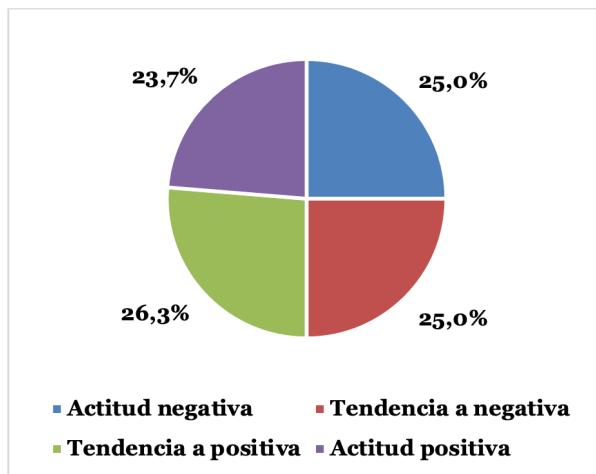
Figura 3. Nivel de actitudes hacia las personas con discapacidad



Fuente: elaboración propia

En la Figura 4 se ilustra los niveles de actitud en la dimensión de valoración de capacidades y límites. Los resultados evidencian un equilibrio exacto entre las actitudes negativas y positivas. Por un lado, la actitud negativa (25,0 %) y la tendencia negativa (25,0 %) agrupan en conjunto al 50,0 % de los estudiantes ( $n = 38$ ). Por otro lado, la tendencia positiva (26,3 %) y la actitud positiva (23,7 %) representan el 50,0 % restante ( $n = 38$ ). Esta paridad sugiere que, dentro de la población evaluada, no existe una predominancia clara hacia una valoración favorable o desfavorable, lo que refleja una distribución equitativa de percepciones en esta dimensión específica.

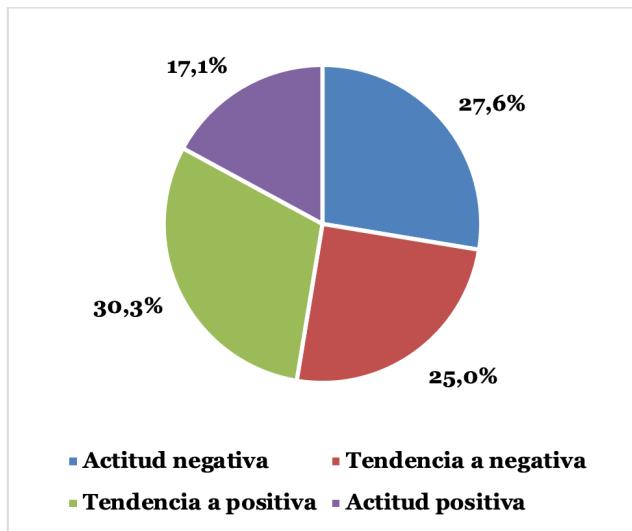
Figura 4. Nivel de valoración de capacidades y límites



Fuente: elaboración propia

En la Figura 5 se ilustra los niveles de actitud en la dimensión de reconocimiento/negación. Los datos muestran una ligera predominancia de posturas negativas. En conjunto, la actitud negativa (27,6 %) y la tendencia negativa (25,0 %) suman un 52,6 % de la población evaluada ( $n = 40$ ). En contraste, la tendencia positiva (30,3 %) y la actitud positiva (17,1 %) alcanzan el 47,4 % restante ( $n = 36$ ). Esta diferencia indica que, aunque existe una presencia importante de actitudes favorables, más de la mitad de los estudiantes mantiene una percepción desfavorable o con predisposición negativa en cuanto al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

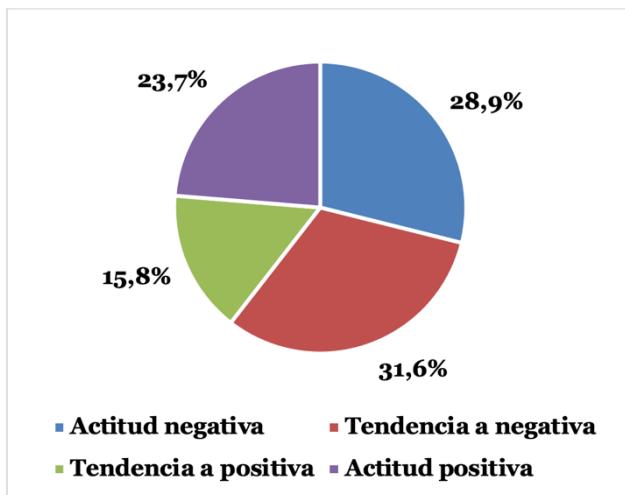
Figura 5. Nivel de reconocimiento/negación de derechos



Fuente: elaboración propia

En la Figura 6 se ilustra los niveles de actitud en la dimensión de implicación personal. Los resultados revelan una predominancia de posturas negativas, 28,9 % para actitud negativa y 31,6 % para la tendencia negativa, lo cual en conjunto representan al 60,5 % de la muestra evaluada ( $n = 46$ ). En contraste, la tendencia positiva (15,8 %) y la actitud positiva (23,7 %) suman el 39,5 % restante ( $n = 30$ ). Este patrón evidencia que, en la mayoría de los estudiantes, predomina una percepción desfavorable o poco comprometida respecto a la implicación personal con las personas con discapacidad, lo que sugiere la necesidad de estrategias formativas que promuevan una mayor empatía y participación en este ámbito.

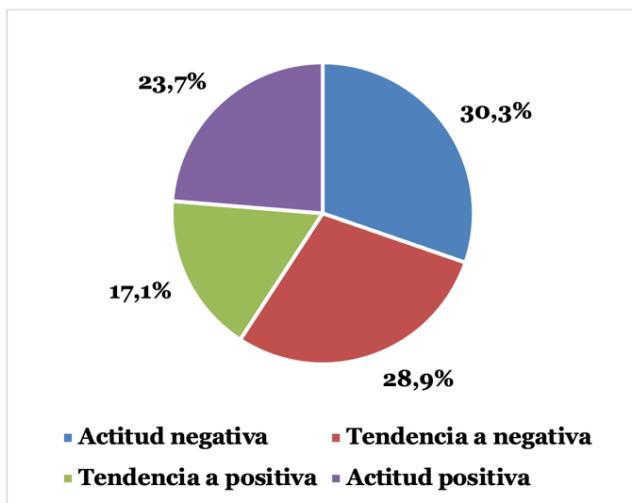
Figura 6. Nivel de implicación personal



Fuente: elaboración propia

En la Figura 7 se ilustra los niveles de actitud en la dimensión de calificación genérica hacia las personas con discapacidad. Los resultados indican una predominancia de posturas negativas, 30,3 % para la actitud negativa y 28,9 % para la tendencia negativa, sumando el 59,2 % de la muestra ( $n = 45$ ). En contraste, la tendencia positiva (17,1 %) y la actitud positiva (23,7 %) alcanzan el 40,8 % restante ( $n = 31$ ). Este resultado evidencia que una mayoría de estudiantes mantiene una percepción desfavorable en la evaluación general de las personas con discapacidad, lo que podría reflejar la persistencia de estereotipos o valoraciones limitadas en este aspecto.

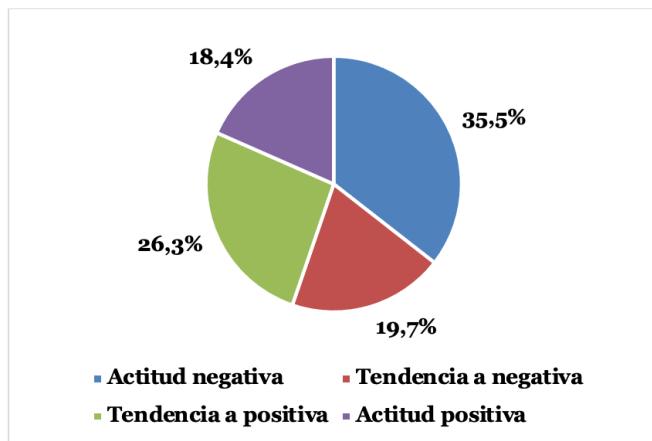
Figura 7. Nivel de calificación genérica



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la Figura 8 se ilustra los niveles de actitud en la dimensión de asunción de roles. Los hallazgos resaltan una predominancia de percepciones negativas, dado que la actitud negativa (35,5 %) y la tendencia negativa (19,7 %) suman el 55,2 % de la muestra ( $n = 42$ ). En contraste, la tendencia positiva (26,3 %) y la actitud positiva (18,4 %) representan el 44,7 % restante ( $n = 34$ ). Este hallazgo sugiere que más de la mitad de los estudiantes mantiene una visión poco favorable respecto a la capacidad de las personas con discapacidad para desempeñar roles, lo que podría estar asociado a creencias limitantes o a una subestimación de sus competencias.

Figura 8. Nivel de asunción de roles



Fuente: elaboración propia

## Discusión

Los resultados de la presente investigación muestran que la mayoría de los estudiantes de 4.<sup>º</sup> y 5.<sup>º</sup> de secundaria de una institución educativa pública en Villa El Salvador manifestaron actitudes negativas hacia las personas con discapacidad (52.6%), frente a un 47.4% con actitudes positivas. Este hallazgo es relevante porque evidencia que, incluso en un contexto escolar que debería ser un espacio de formación inclusiva, persisten prejuicios y resistencias hacia la discapacidad. El predominio de la negatividad en dimensiones como implicancia personal y calificación genérica es especialmente preocupante, dado que ambas aluden directamente a la interacción interpersonal y a la percepción general del comportamiento de las personas con discapacidad. Dicho de otro modo, no se trata solo de un sesgo teórico, sino de un obstáculo que afecta la convivencia y la integración social de los estudiantes con discapacidad.

Los hallazgos coinciden con estudios internacionales que documentan una prevalencia de actitudes negativas, particularmente en entornos académicos más exigentes. Chasen et al. (2025),

evidencian que los universitarios suelen manifestar explícitamente su rechazo o incomodidad frente a la discapacidad. Ruiz & Servian (2023), muestran, además, que en muchos casos la aceptación es superficial o meramente normativa, sin una implicación real en términos de inclusión. Esta “inclusión aparente” constituye un riesgo, ya que mantiene prácticas discriminatorias encubiertas bajo un discurso políticamente correcto. De manera similar, Bania et al. (2023); Amaechi et al. (2023) y Shin et al. (2023), documentan actitudes negativas más marcadas en áreas académicas de alta exigencia, como las ciencias de la salud, donde se esperaría un mayor grado de empatía. Pousada et al. (2023), por su parte, señalan que los prejuicios y las actitudes negativas hacia la discapacidad tienden a ser más fuertes en estudiantes de contextos socioeconómicos bajos, lo que sugiere que las actitudes hacia la discapacidad no pueden analizarse sin considerar las variables estructurales de inequidad.

Un factor clave en este fenómeno es la influencia familiar. Santilli et al. (2022), demuestran que las actitudes de los estudiantes reproducen las posturas de sus familias, lo que indica que la escuela no puede asumir sola la tarea inclusiva. Esta evidencia concuerda con los hallazgos de Roca & Sanz (2023), quienes afirman que el contacto directo con personas con discapacidad puede modificar actitudes negativas, al permitir experiencias de convivencia que desmantelan estereotipos. Shaw (2025), respalda esta idea, mostrando cómo la interacción sostenida elimina creencias discriminatorias y promueve la inclusión genuina. En este sentido, la ausencia de experiencias de contacto significativo en el entorno escolar y familiar podría explicar en parte la prevalencia de actitudes negativas halladas en esta investigación.

A nivel nacional, los resultados no son homogéneos. Carrasco (2024), utilizando el mismo instrumento de Verdugo et al., (1994), encontró actitudes ligeramente positivas en estudiantes de secundaria de Villa El Salvador, con diferencias por sexo, ya que los varones presentaron una actitud más favorable. Plasencia, (2017), también

con el mismo instrumento, reportó resultados similares en Lima y Huaraz, aunque con un matiz importante: la positividad estaba asociada más a sentimientos de compasión que a un reconocimiento genuino de igualdad. En ambas investigaciones, al igual que en la presente, las dimensiones de valoración de capacidades y límites y calificación genérica fueron las que concentraron mayor negatividad, lo que revela una constante: la percepción de las capacidades reales de las personas con discapacidad sigue siendo el principal núcleo del prejuicio.

Los estudios sistemáticos también ofrecen evidencia relevante. Torres et al. (2023), en una revisión de literatura científica en bases como Scopus, Redalyc, ScienceDirect y Scielo, identificaron factores predisponentes de actitudes positivas, entre ellos el sexo femenino, lo que coincide con los hallazgos de Rojo et al. (2022). Sin embargo, en esta investigación, pese a que la mayoría de participantes eran mujeres, las actitudes fueron en general negativas, lo que contradice dicha tendencia y obliga a problematizar la idea de que el sexo por sí mismo sea un predictor suficiente. Probablemente, otros factores contextuales como la cultura escolar, la influencia familiar o la falta de experiencias inclusivas tienen un mayor peso que la variable género.

Por otro lado, los hallazgos en la dimensión valoración de capacidades y límites mostraron una ligera positividad en la presente investigación. Este resultado se relaciona con lo encontrado por Hammad et al. (2024), quien identificó que los estudiantes con alta influencia de la religiosidad muestran actitudes más favorables hacia la discapacidad. No obstante, nuestra investigación no profundizó en la variable religiosidad, lo cual constituye una limitación que debería abordarse en futuros estudios. En conjunto, los resultados confirman que la escuela, lejos de ser un espacio plenamente inclusivo, sigue reproduciendo actitudes negativas y limitantes hacia la discapacidad. Esta evidencia refuerza la necesidad de superar enfoques asistencialistas o compasivos, y de promover experiencias

de interacción auténtica, sostenidas en el tiempo, que logren modificar percepciones y comportamientos. Las investigaciones citadas demuestran que el contacto real, la formación crítica y la transformación cultural son elementos imprescindibles para que la inclusión deje de ser un discurso y se convierta en una práctica efectiva.

## Conclusiones

Los hallazgos señalan que, en los escolares de cuarto y quinto de secundaria, predomina una actitud negativa hacia las personas con discapacidad, lo que evidencia la persistencia de estereotipos y barreras sociales en el ámbito escolar. Este resultado adquiere particular relevancia, considerando que los adolescentes se encuentran en la etapa final de la educación básica, momento en el cual deberían haberse consolidado valores de inclusión, equidad y respeto a la diversidad.

El análisis de las dimensiones evaluadas evidencia la persistencia de estereotipos y percepciones negativas vinculadas al reconocimiento de derechos, la interacción social, los atributos personales y la asignación de roles de las personas con discapacidad. Aunque en la dimensión referida a la valoración de capacidades y limitaciones se advierte una ligera apertura hacia visiones más equitativas, los hallazgos subrayan la urgencia de consolidar estrategias formativas que promuevan de manera sistemática una cultura inclusiva en el ámbito educativo.

Las implicancias prácticas son claras: los hallazgos subrayan la urgencia de desarrollar intervenciones psicoeducativas sostenidas que involucren no solo a los estudiantes, sino también a las familias, docentes y directivos escolares. La implementación de estrategias curriculares explícitas, programas de sensibilización y proyectos de convivencia inclusiva podría contribuir a reducir los sesgos negativos y favorecer un entorno educativo alineado con las políticas nacionales

y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4.

Sin embargo, el estudio presenta ciertas limitaciones, ya que la muestra se concentró en una sola institución educativa, con un número limitado de participantes y un muestreo de carácter no probabilístico, lo que reduce el alcance para generalizar los resultados obtenidos. En consecuencia, futuras investigaciones deberían considerar diseños comparativos en distintos contextos geográficos, poblacionales y socioculturales, así como estudios longitudinales que permitan identificar la evolución de las actitudes hacia la discapacidad a lo largo del tiempo. Además, resultaría valioso explorar el impacto de intervenciones pedagógicas innovadoras basadas en metodologías activas y enfoques interculturales para determinar su efectividad en la transformación de dichas actitudes.

Finalmente, los hallazgos ponen de relieve la persistencia de actitudes negativas hacia la discapacidad en adolescentes, lo que constituye un desafío para los sistemas educativos que buscan garantizar la inclusión. Este trabajo contribuye al debate académico y pedagógico al ofrecer evidencia empírica que respalda la necesidad de acciones formativas integrales, con miras a consolidar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

## Referencias

- Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M.-I., López-Ramos, V.-M., & Mendo-Lázaro, S. (2021). Improving Adolescents' Attitudes towards Persons with Disabilities: An Intervention Study in Secondary Education. *Sustainability*, 13(8), 4545. <https://doi.org/10.3390/su13084545>
- Amaechi, I. A., Nwani, P. O., & Akadieze, A. O. (2023). Stigmatizing attitude towards mental illness, disabilities, emotional and behavioural disorders, among healthcare students in a Tropical University College of Health Sciences. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1). [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_730\\_22](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_730_22)
- Bania, T. A., Gianniki, M., Charitaki, G., Giannakoudi, S., Andreas, V. I., Farantou, C., Aliki, V. I., & Billis, E. A. (2023). Attitudes towards people with disabilities across different healthcare undergraduate students: A cluster analysis approach. *Physiotherapy Research International*, 28(4). <https://doi.org/10.1002/pri.2032>
- Benson, S., Al-Natour, M., & Hussein Diaa, M. (2024). Parent input: Shaping inclusive education for students with disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(6), 1102–1111. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2381909>
- Burruel Valencia, M. A., Vera Noriega, J. Á., Rodríguez Carvajal, C. K., & Domínguez Guedea, R. L. (2025). La actitud factor determinante para lograr la inclusión educativa a nivel medio superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2457>
- Cabezas Gomez, D., Gerolin Pelucchi, M., Canto Combarro, A., & Vidorreta Gutierrez, I. (2022). Psychometric properties of the Goratu Questionnaire “Perceptions of people with intellectual disabilities” of students of Secondary Education and High School. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 311–324. <https://doi.org/10.5209/rced.74294>
- Carrasco Condori, Z. P. (2024). *Actitudes hacia las personas con discapacidad en estudiantes de secundaria en una IE de Villa El Salvador*, 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo].
- Cecchetti, M., Last, J., Lynch, J., & Linehan, C. (2021). Evaluating the longitudinal impact of a disability education intervention on medical students' attitudes towards persons with a disability. *Disability and Health Journal*, 14(3). <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101092>

- Chasen, A., Borrego, M., Koolman, E., Landgren, E., & Tripp, H. C. (2025). A systematic review of differences for disabled students in STEM versus other disciplinary undergraduate settings. *Journal of Engineering Education*, 114(1). <https://doi.org/10.1002/jee.20627>
- Discapacidad. (2023, 7 de marzo). Organización Mundial de la Salud. <https://n9.cl/erct>
- Domínguez Lara, S. A. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Avances en Psicología*, 21(2), 181–193. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n2.285>
- Global Disability Summit. (2025). Informe mundial sobre inclusión de la discapacidad. <https://n9.cl/m5gln>
- Hammad, H., Elbarazi, I., Bendak, M., Obaideen, K., Amanatullah, A., Khan, B. S. B., Ismail, L., Kieu, A., & A B Khan, M. (2024). Influence of Religiosity on Youths' Attitudes Towards People with Disabilities in the United Arab Emirates. *Journal of Religion and Health*, 63(3), 2423–2442. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01646-x>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Perú: Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2021. <https://n9.cl/zlhl9y>
- Mansilla, P., & Abelian, J. (2022). Cooperative-sensitizing games to improve attitudes towards disabilities in physical education in primary school. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(1), 60–80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Martinez-Morales, J. R., Martinez-Gallego, R., & Ramon-Llin, J. (2024). Effects of an inclusive running event on children's attitudes toward disability students in physical education. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 56, 1056–1065. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.102545>
- Ministerio de Educación. (2017). Currículo Nacional de Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2022). *Informe de evaluación de resultados 2021 Política Multisectorial en discapacidad para el desarrollo al 2030*.

- Moreno Pilo, M. I., Moran Suarez, M. L., Gomez Sanchez, L. E., Solis Garcia, P., & Alcedo Rodriguez, M. A. (2022). Attitudes toward people with disability: A literature review. *Revista Española de Discapacidad-REDIS*, 10(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.01>
- Naciones Unidas. (2023). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible Edición Especial. <https://n9.cl/e9vk3>
- Oksuz, C. E., Uzun, O. K., Kalkisim, S. N., & Zihni, N. B. (2023). Attitudes toward Persons with Disabilities and Disability Awareness of University Students Providing Healthcare. *Makara Journal of Health Research*, 27(3), 177–185. <https://doi.org/10.7454/msk.v27i3.1550>
- Palomino Torres, K. S., & Quispe Prado, L. P. (2020). *Factores asociados a la actitud hacia la discapacidad en Estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación en una Universidad Privada* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae].
- Pousada, T., Nogueira, M., Garabal-Barbeira, J., & Sousa, C. (2023). Prejudice of university students toward disability: An. *Revista Portuguesa de Investigacao Comportamental e Social*, 9(1). <https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.1.294>
- Roca-Hurtuna, M., & Sanz-Ponce, R. (2023). The Perception of University Students towards People with Disabilities and Their Labor Insertion. *Education Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/eduscii13010079>
- Rohmer, O., Palomares, E.-A., & Popa-Roch, M. (2024). Attitudes Towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092078>
- Rojo-Ramos, J., Vega-Munoz, A., Contreras-Barraza, N., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Female and Rural School Students Show More Positive Attitudes toward Disability during Physical Education Lessons. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph19105881>
- Ruiz, R. C., & Servian, M. R. (2023). Are students with intellectual disability more discriminated in physical education classes? *Remie-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 196–219. <https://doi.org/10.17583/remie.10664>

- Santilli, S., Ginevra, M. C., Israelashvili, M., & Nota, L. (2022). Inclusive Socialization? The Relationships between Parents' and Their Child's Attitudes toward Students with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph192416387>
- Shaw, A. (2025). Inclusion of higher education disabled students: A Q-methodology study of lecturers' attitudes. *Teaching in Higher Education*, 30(4), 821–842. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2280266>
- Shields, N., Bhowon, Y., Prendergast, L., Cleary, S., & Taylor, N. F. (2024). Fostering positive attitudes towards interacting with young people with disability among health students: A stepped-wedge trial. *Disability and Rehabilitation*, 46(6), 1212–1219. <https://doi.org/10.1080/09638288.2023.2193429>
- Shin, Y.-J., Ji, E., & Park, S. (2023). Korean College Students' Attitudes toward Disability and Inclusive Education: Latent Profile Analysis. *Current Psychology*, 42(20), 16973–16986.
- Torres, J. O., Moreno, C. A., Hernandez, C. H., Gonzalez-Rojas, O., & Jiménez, J. F. (2023). *Analysis of Technologies 4.0 incorporation in Colombian EdTech ecosystem*. Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology. <https://doi.org/10.18687/LEIRD2023.1.1.275>
- UNESCO. (2025). Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Verdugo Alonso, M. Á., Arias Martínez, B., & Jenaro Río, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

**Challenges of inclusive education: Attitudes toward disability among students in Lima**

**Desafios da Educação Inclusiva: atitudes em relação à deficiência em Estudantes de Lima**

**Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera**

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5254-3010>

Tutor.churtado@gmail.com

Doctoranda en Educación, Magíster en Docencia en Educación Superior y Licenciada en Educación Especial. Especialista en formación magisterial, aprendizaje inclusivo y estrategias para estudiantes con problemas de Aprendizaje.

**Steve Jason Umán Juarez**

Universidad San Ignacio de Loyola | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5562-2550>

steve.umán@epg.usil.pe

arq.steveuman@gmail.com

Doctorando en Educación, Magíster en Arquitectura y Sostenibilidad y arquitecto con experiencia en BIM, confort climático y sostenibilidad. Desarrolla y promueve una formación crítica en arquitectura.

**Kenji Alberto Chung Sanchez**

Universidad Cesar Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3716-8547>

kchungc@ucvvirtual.edu.pe

k.chung.s@hotmail.com

Doctorando en Educación, Magíster en Ingeniería Industrial, Ingeniero Industrial y Contador Público. Especialista en mejora de procesos, tributación e investigación en contextos académicos y empresariales.

## **Abstract**

Inclusive education is a priority within Peru's educational policies, framed by the Sustainable Development Goals and international commitments to ensure the rights of persons with disabilities. Nevertheless, the persistence of stereotypes and sociocultural barriers highlights the need to further advance equitable school environments. This chapter addresses the study of attitudes toward disability among fourth- and fifth-grade secondary students in a public school in Lima. It describes the purpose of the research, the quantitative and descriptive design adopted, the use of non-probabilistic sampling, and the application of the Attitudes toward Persons with Disabilities Scale. In addition, it provides an overview of the chapter's sections, emphasizing the relevance of examining attitudes as a key factor in shaping inclusive school cultures.

Keywords: student attitudes; secondary education; inclusive education. (UNESCO Thesaurus).

## **Resumo**

A educação inclusiva constitui uma prioridade nas políticas educacionais do Peru e está inserida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, bem como em compromissos internacionais orientados a garantir os direitos das pessoas com deficiência. Não obstante, a persistência de estereótipos e barreiras socioculturais evidencia a necessidade de continuar promovendo ambientes escolares equitativos. Este capítulo examina as atitudes em relação à deficiência em estudantes do quarto e quinto ano do ensino médio de uma instituição pública de

Lima. Descreve-se o propósito do estudo, a abordagem metodológica de caráter quantitativo e descritivo, a amostragem não probabilística empregada e a aplicação da Escala de Atitudes em Relação às Pessoas com Deficiência. Da mesma forma, oferece-se uma visão geral das seções do capítulo, destacando a relevância de analisar as atitudes como um componente central na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: atitude; estudante do ensino médio; educação inclusiva. (Tesouro UNESCO).



## **Capítulo 5**

# **La realidad virtual y su influencia en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú**

---

Ronald Floriano Rodríguez, Carla Cristina Tamayo Ly, Segundo Artidoro Díaz Flores,  
Anyela Moya Francisco, Yurisan Loida Pérez Camarena

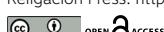
---

### **Resumen**

El estudio tiene como objetivo determinar la influencia de la realidad virtual en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, Perú. Se aplicó una investigación básica con diseño no experimental, enfoque cuantitativo y análisis de regresión lineal a una muestra de 105 estudiantes seleccionados por conveniencia. La información se recopiló mediante una encuesta de 24 ítems validada por expertos, alcanzando alta confiabilidad. Los resultados evidencian que las dimensiones de la realidad virtual inmersiva, no inmersiva y semi inmersiva ejercen una influencia positiva y estadísticamente significativa sobre la motivación intrínseca y extrínseca de los participantes. El uso de entornos virtuales incrementó el interés, la participación y la satisfacción, potenciando el aprendizaje activo y la comprensión de conceptos complejos. Asimismo, se destaca que la incorporación de esta tecnología favorece la innovación pedagógica, optimiza las estrategias de enseñanza y contribuye al desarrollo de competencias profesionales, consolidando a la realidad virtual como una herramienta clave para mejorar la calidad educativa en el ámbito universitario.

Palabras clave:  
Aprendizaje;  
educación superior;  
motivación;  
realidad virtual;  
tecnología educativa.

Rodríguez, R. F., Tamayo Ly, C. C., Díaz Flores, S. A., Moya Francisco, A., & Pérez Camarena, Y. L. (2025). La realidad virtual y su influencia en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 132-153). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c623>



## Introducción

A nivel mundial, la realidad virtual (RV) se perfila como una herramienta educativa con gran potencial para incrementar la motivación de los estudiantes, al proporcionar entornos inmersivos e interactivos que fortalecen el interés y el compromiso con el aprendizaje. Sin embargo, los resultados de su aplicación son heterogéneos, pues dependen de factores como el diseño pedagógico, la calidad tecnológica, el contexto cultural y la capacitación docente. Además, persisten desafíos vinculados a costos, accesibilidad y la ausencia de estudios longitudinales que confirmen efectos sostenidos, lo que exige investigaciones más rigurosas para validar su impacto motivacional (Jiang & Fryer, 2024).

La educación universitaria ha mantenido históricamente métodos de enseñanza con escasa variación, caracterizados por clases magistrales, lecturas y evaluaciones de tipo teórico (Espino et al., 2023). Si bien estas estrategias han demostrado eficacia en determinados contextos, suelen presentar limitaciones para ofrecer una experiencia de aprendizaje interactiva e inmersiva que responda a las particularidades de cada estudiante (Mejía & Mejía, 2021). En una era cada vez más digital, los alumnos actuales demandan que su formación no solo transmita conocimientos, sino que también los involucre activamente para desarrollar competencias clave para su futuro profesional (Bergdahl et al., 2020).

El empleo de la realidad virtual ha despertado un notable interés en el ámbito educativo por su capacidad de generar entornos inmersivos que facilitan la interacción de los estudiantes con los contenidos de aprendizaje. Esta tecnología puede aplicarse en todos los niveles de enseñanza, desde la educación primaria hasta el nivel universitario (Şentürk et al., 2022). La RV enriquece la experiencia académica al ofrecer escenarios virtuales realistas que favorecen la exploración de conceptos, brindando un espacio de aprendizaje más atractivo y eficaz, además de impulsar métodos pedagógicos

innovadores (Jiang et al., 2018). Entre sus ventajas destacan la mejora de los resultados de aprendizaje y el incremento de la motivación estudiantil (Chen & Ho, 2022). No obstante, aún enfrenta retos como la necesidad de mayor investigación y desarrollo, así como el acceso limitado a dispositivos de RV (Salifu & Torres, 2023).

La realidad virtual (RV) sigue ocupando un lugar destacado entre las tecnologías emergentes aplicadas a la educación. De acuerdo con el informe Horizonte 2023, tanto la RV como la realidad aumentada sobresalen como herramientas de gran potencial para generar un impacto duradero en el sistema educativo, donde estas innovaciones amplían el aprendizaje más allá del aula tradicional, al permitir que los estudiantes interactúen de manera inmersiva con escenarios del mundo real (Pelletier et al., 2023). Esta inmersión fortalece la participación al ofrecer experiencias de aprendizaje activo e interacciones con objetos y actividades que los métodos convencionales no pueden brindar, aumentando así la motivación y el compromiso con el contenido académico (Rafiq et al., 2022). No obstante, para alcanzar estos beneficios es necesario contar con aplicaciones ajustadas a distintos contenidos, ya que, aunque existen numerosas opciones de realidad virtual, solo algunas han sido diseñadas para cubrir diversas materias, lo que dificulta su integración en los cursos.

En América Latina, la realidad virtual en el ámbito universitario se presenta como una herramienta altamente flexible, capaz de fomentar una participación más activa de los estudiantes, donde su aplicación abarca desde propuestas sencillas hasta implementaciones avanzadas, lo que permite adaptarla a distintos niveles y contextos educativos y gracias a esta versatilidad, la tecnología posee un enorme potencial para transformar de manera profunda las prácticas de enseñanza tradicionales dentro de la educación superior, generando entornos de aprendizaje más dinámicos e innovadores.

En el contexto peruano, la implementación de la realidad virtual (RV) en la formación técnica enfrenta desafíos importantes,

especialmente en sectores estratégicos como el eléctrico. Según Cáceres (2021), a partir de ocho años de observaciones en el mantenimiento de centrales eléctricas, se identificaron carencias en la capacitación continua de los colaboradores, limitando el desarrollo de habilidades para mediciones y montaje. Esta situación evidencia la necesidad de incorporar sesiones de aprendizaje inmersivas potenciadas con TIC y entornos de RV que fortalezcan competencias técnicas, promuevan la práctica segura y garanticen un aprendizaje significativo, elevando el nivel de conocimiento y satisfacción laboral.

El estudio tiene como objetivo analizar la influencia de la realidad virtual en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, Perú, evaluando cómo las experiencias inmersivas, semi inmersivas y no inmersivas impactan en la motivación intrínseca y extrínseca. Esta investigación se justifica en la escasa evidencia sobre la aplicación práctica de la realidad virtual en entornos educativos, especialmente en su adaptación a los planes de estudio y en las diferencias de género frente a esta tecnología. Al cubrir este vacío, se busca ofrecer recomendaciones útiles para educadores e instituciones que deseen potenciar la participación y el aprendizaje mediante entornos virtuales innovadores.

### **La realidad virtual en la educación superior**

La realidad virtual (RV) es una tecnología que permite a los usuarios sumergirse en escenarios tridimensionales creados digitalmente, ofreciendo una interacción dinámica y en tiempo real que estimula los sentidos y genera una sensación de presencia. En el ámbito educativo, numerosas investigaciones han destacado su potencial para enriquecer la experiencia de aprendizaje, ya que posibilita a los estudiantes explorar conceptos abstractos o de alta complejidad mediante simulaciones inmersivas, facilitando la comprensión, el pensamiento crítico y la motivación para adquirir nuevos conocimientos (Safadel & White, 2020).

La realidad virtual ha encontrado un uso cada vez más amplio en el ámbito educativo. De acuerdo con Mustafa (2022), la RV resulta valiosa para comprender y aprender de manera segura distintos conceptos, como el modelado genético, los experimentos de laboratorio o los procedimientos quirúrgicos. Además, las experiencias con RV suelen ser más atractivas que las reales, especialmente cuando el acceso al objeto o contexto es complicado, imposible, riesgoso o costoso. En la misma línea, Di Natale et al. (2020) señalan que la principal fortaleza de la RV en educación radica en su capacidad para ofrecer experiencias que de otro modo no serían viables, promoviendo el aprendizaje vivencial e incrementando la motivación y el compromiso de los estudiantes. Por ello, su uso en entornos educativos se presenta como altamente prometedor.

El uso de la realidad virtual (RV) ha sido objeto de amplias investigaciones en múltiples disciplinas, donde esta tecnología se describe como una simulación de la realidad creada por computadora, a la que se puede acceder mediante visores u otros dispositivos, como gafas o aplicaciones que proyectan imágenes virtuales en un dispositivo móvil (Stuchlíková et al., 2017). Aunque los estudios sobre su aplicación para mejorar las experiencias de aprendizaje han crecido en los últimos años, persiste una brecha en la comprensión de cómo los docentes pueden emplearla de manera eficaz en sus clases sin contar con conocimientos especializados. En consecuencia, se requiere el desarrollo de herramientas y recursos que faciliten a los educadores la integración de la RV en sus planes de estudio de forma efectiva.

Al incorporar la realidad virtual (RV) en el ámbito educativo, resulta esencial tener en cuenta los aspectos pedagógicos del diseño instruccional. De acuerdo con Antón et al. (2023), el uso de la RV en entornos de aprendizaje demanda no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades tecno pedagógicas que permitan generar experiencias educativas altamente significativas. Asimismo, una exploración más amplia de comparaciones interdisciplinarias puede

profundizar la comprensión de cómo la RV potencia el aprendizaje, al analizar su aplicación y efectividad en distintos contextos educativos (Luo et al., 2021). Mediante un enfoque integral que combine la experiencia pedagógica con la competencia tecnológica, los entornos académicos pueden aprovechar plenamente el potencial de las experiencias inmersivas, incrementando así la motivación y el interés de los estudiantes.

Según Ludus (2023), la realidad virtual se clasifica en tres tipos principales según el nivel de inmersión que ofrece. La realidad virtual inmersiva permite al usuario sumergirse por completo en un entorno digital mediante dispositivos como gafas VR, generando una experiencia que reemplaza la realidad física. La realidad virtual no inmersiva se experimenta a través de una pantalla de computadora o dispositivo móvil, interactuando con el entorno simulado sin perder la percepción del espacio real. Por su parte, la realidad virtual semi inmersiva combina elementos físicos y virtuales, brindando sensación de presencia parcial. Estas tecnologías recrean entornos del mundo real en formato digital, permitiendo experiencias interactivas y realistas en primera persona.

### **Dimensión 1: realidad virtual inmersiva**

Experiencia donde el usuario se sumerge completamente en el entorno digital.

#### **Indicadores**

- 1. Nivel de inmersión total:** grado en que la persona percibe solo el entorno virtual.
- 2. Uso de dispositivos especializados:** presencia de gafas VR, guantes hápticos u otros equipos.

- 3. Interacción multisensorial:** estímulos visuales, auditivos o táctiles que refuercen la sensación de realidad.
- 4. Sensación de presencia:** percepción de estar “dentro” del mundo virtual.

### **Dimensión 2: realidad virtual no inmersiva**

Experiencia en la que se interactúa con el entorno simulado sin perder contacto con la realidad física.

#### *Indicadores*

- 1. Acceso mediante pantallas convencionales:** uso de computadora, tablet o móvil.
- 2. Interacción limitada:** tipo y cantidad de acciones que el usuario puede ejecutar.
- 3. Percepción del entorno real:** nivel de conciencia del espacio físico circundante.
- 4. Facilidad de uso:** grado de accesibilidad y simplicidad en el manejo de la tecnología.

### **Dimensión 3: realidad virtual semi inmersiva**

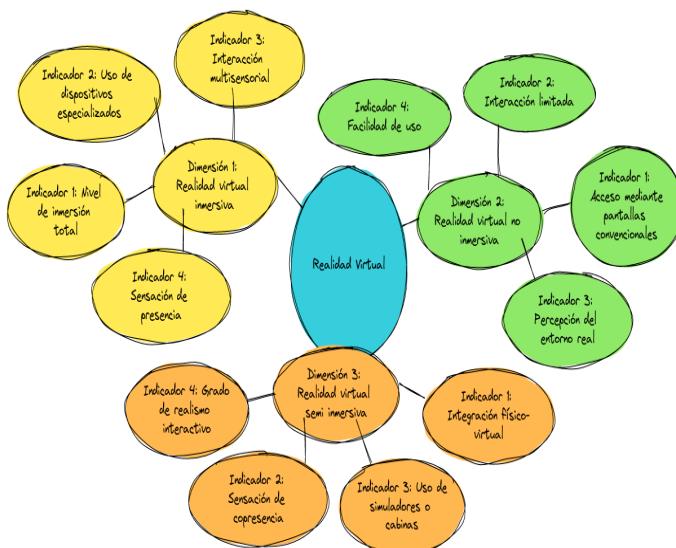
Experiencia que combina elementos físicos y virtuales, brindando una presencia parcial.

#### *Indicadores*

- 1. Integración físico-virtual:** calidad de la fusión entre objetos reales y entornos digitales.

- 2. Sensación de copresencia:** percepción simultánea de ambos mundos.
- 3. Uso de simuladores o cabinas:** empleo de plataformas que mezclan realidad y digitalización.
- 4. Grado de realismo interactivo:** nivel de detalle y respuesta de los elementos virtuales.

Figura 1. La realidad virtual con sus dimensiones e indicadores



Fuente: elaboración propia

### La motivación estudiantil como resultado del uso de realidad virtual

Diversos estudios han evidenciado que la realidad virtual (RV) ejerce un efecto positivo en la motivación de los estudiantes, donde la integración de tecnologías avanzadas ha demostrado de manera consistente un aumento en la motivación hacia el aprendizaje (Chans & Portuguez, 2021). En una investigación realizada con futuros docentes de educación superior, los participantes emplearon una

aplicación para recrear escenarios urbanos en 3D y reconstruir sitios históricos (Cózar et al., 2019).

En otra investigación realizada con estudiantes de posgrado y pregrado, se emplearon recursos de realidad virtual (RV) para visualizar objetos geométricos desde distintos ángulos, con el fin de facilitar la comprensión de ejercicios de representación en ingeniería (Triviño et al., 2022). El uso de esta tecnología generó un incremento en la motivación general de los participantes, donde se aplicó el instrumento IMMS para evaluar la motivación en sus cuatro dimensiones. En este caso, aunque los hombres obtuvieron medias ligeramente superiores, especialmente en la dimensión de satisfacción, no se encontraron diferencias significativas de género en ninguna de las subescalas.

Según Mora et al. (2024), la motivación es un proceso psicológico esencial que impulsa la conducta humana hacia metas específicas dentro del aprendizaje que se clasifica en intrínseca, cuando el impulso surge del interés personal, la curiosidad o el placer por adquirir nuevos conocimientos, y en extrínseca, cuando la acción se orienta por factores externos como recompensas, reconocimientos o la evitación de castigos. Ambas dimensiones interactúan para influir en el compromiso y la persistencia del estudiante. La motivación intrínseca se asocia con un aprendizaje profundo y autónomo, mientras que la extrínseca puede generar resultados a corto plazo, pero depende de estímulos externos para mantenerse.

## Dimensión 1: motivación intrínseca

Impulso interno que nace del interés, la curiosidad y el placer por aprender.

### *Indicadores*

- 1. Interés personal por el aprendizaje:** deseo espontáneo de adquirir nuevos conocimientos.
- 2. Curiosidad intelectual:** búsqueda de información por el simple gusto de saber.
- 3. Satisfacción al lograr metas académicas:** gratificación emocional al superar retos.
- 4. Autonomía en las actividades:** capacidad de iniciar y mantener el estudio sin presión externa.
- 5. Persistencia frente a dificultades:** esfuerzo constante por aprender pese a obstáculos.
- 6. Disfrute de la experiencia de aprendizaje:** percepción de placer mientras se estudia.

## Dimensión 2: motivación extrínseca

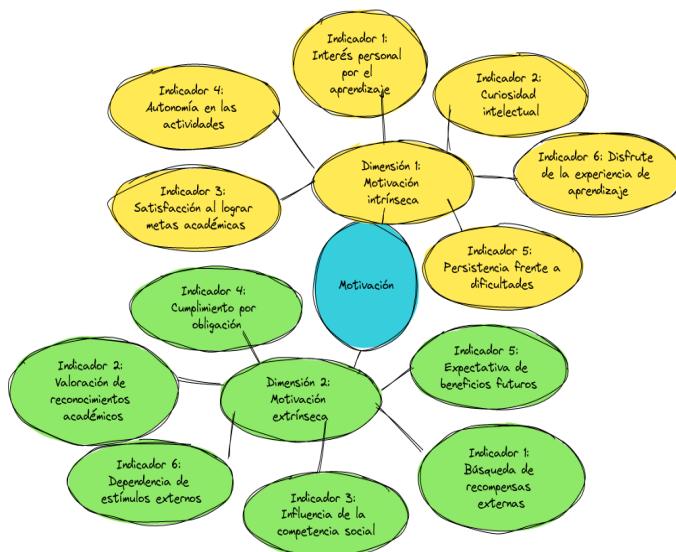
Impulso generado por recompensas, reconocimientos o la evitación de castigos.

### *Indicadores*

- 1. Búsqueda de recompensas externas:** interés en obtener premios, incentivos o beneficios.

- 2. Valoración de reconocimientos académicos:** importancia atribuida a elogios, diplomas o calificaciones.
- 3. Influencia de la competencia social:** deseo de destacar frente a compañeros o familiares.
- 4. Cumplimiento por obligación:** realización de tareas para evitar sanciones o desaprobaciones.
- 5. Expectativa de beneficios futuros:** motivación por oportunidades laborales o académicas.
- 6. Dependencia de estímulos externos:** necesidad de incentivos para mantener el esfuerzo.

Figura 2. La motivación con sus dimensiones e indicadores



Fuente: elaboración propia

## **Ventajas de incorporar la realidad virtual (RV) en el ámbito educativo**

Las aplicaciones de realidad virtual (RV) poseen un alto potencial para mejorar de manera significativa la participación de los estudiantes y los resultados en el aula. Al sumergir a los alumnos en entornos que simulan de forma realista el mundo físico, estas herramientas ofrecen un espacio autodirigido y seguro para la exploración sin necesidad de supervisión constante por parte del docente, a la vez que refuerzan la importancia de la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje y la motivación (Järvenoja et al., 2018). La RV crea un entorno tridimensional que permite a los estudiantes ver, escuchar, manipular e interactuar con objetos virtuales, generando una sensación de participación directa y aprendizaje exploratorio (Chen et al., 2021; Zhang et al., 2022). El uso de esta tecnología para diseñar experiencias inmersivas e interactivas fomenta el aprendizaje activo y eleva los niveles de participación en clase. Asimismo, la RV facilita la simulación de experimentos científicos y la visualización de conceptos complejos dentro del aula.

Las aplicaciones de RV pueden incorporarse a diversas áreas del currículo para enriquecer las experiencias educativas. Al elegir las más adecuadas, es fundamental considerar aspectos como su integración en los planes de estudio y la evaluación de los entornos que ofrezcan mejores resultados para los estudiantes (Radianti et al., 2020). También resulta necesario valorar los requerimientos de hardware para el acceso a estas herramientas. Algunos autores recomiendan diseñar actividades de corta duración para garantizar que los dispositivos electrónicos estén disponibles para todos los participantes (Hayes et al., 2021). Aunque ciertos estudios han analizado las aplicaciones existentes, son pocos los que brindan pautas claras para seleccionarlas de manera efectiva en contextos educativos.

Para que los educadores tomen decisiones informadas al seleccionar aplicaciones de RV, se sugiere realizar un análisis estructurado de las opciones disponibles, revisando la oferta del mercado y categorizándolas según sus elementos de diseño y contenido de aprendizaje (Radianti et al., 2021). Smutny (2022), aconseja explorar plataformas como Meta Quest para examinar su catálogo de aplicaciones e identificar aquellas que contengan material pertinente. De igual modo, Stecula (2022), recomienda utilizar la plataforma Steam para acceder a los datos de las aplicaciones. Además, considerar las reseñas de los usuarios puede ser útil para reconocer las aplicaciones mejor valoradas y potencialmente más efectivas en el aula, así como para identificar áreas de aprendizaje específicas que se alineen con los objetivos educativos.

## **Metodología**

La investigación se desarrolló como un estudio básico, empleando un diseño no experimental con enfoque cuantitativo de tipo correlacional causal y corte transversal. Este tipo de diseño recopila información en un único momento, permitiendo analizar la relación entre variables sin intervenir ni modificarlas (Hernández & Mendoza, 2018).

La recolección de datos se efectuó mediante una encuesta de 24 ítems con escala Likert, validada por tres especialistas. En una prueba piloto con 20 participantes, el instrumento evidenció alta confiabilidad, obteniéndose un alfa de Cronbach de  $\alpha = 0.919$ . Luego, se aplicó a 105 estudiantes de diversas universidades de Nuevo Chimbote, seleccionados mediante un muestreo intencional por conveniencia, dado el fácil acceso y disponibilidad de los participantes. La prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov mostró que los datos no seguían una distribución normal, por lo que se utilizó el test Rho de Spearman para analizar la correlación y significancia,

complementando el estudio con una revisión documental de artículos, tesis y fuentes nacionales e internacionales.

## Resultados

Tabla 1. Grado de correlación entre realidad virtual y sus dimensiones respecto a la motivación

| CRITERIO         | Motivación                     |     |       |
|------------------|--------------------------------|-----|-------|
|                  | Coeficiente Rho<br>de Spearman | gl  | Sig.  |
| Realidad virtual | 0.669                          | 105 | 0.000 |
| Inmersiva        | 0.678                          | 105 | 0.000 |
| No inmersiva     | 0.411                          | 105 | 0.000 |
| Semi inmersiva   | 0.655                          | 105 | 0.000 |

Fuente: elaboración propia

Nota. SPSS V. 27

La tabla 1 muestra una correlación positiva y significativa entre la realidad virtual y la motivación estudiantil. El coeficiente de Spearman evidencia que la realidad virtual general alcanza un valor de 0.669 ( $p = 0.000$ ), lo que indica una relación fuerte. La dimensión inmersiva registra el coeficiente más alto (0.678), seguida de la semi inmersiva (0.655) y la no inmersiva (0.411), todas con significancia estadística. Esto confirma que, a mayor aplicación de entornos virtuales, mayor motivación presentan los estudiantes, destacándose los niveles de inmersión más altos como los que generan mayor impacto motivacional.

Estos resultados respaldan la hipótesis de que la inmersión es clave para potenciar la motivación, coincidiendo con estudios que señalan que la interacción multisensorial y la sensación de presencia elevan el interés y la participación en el aprendizaje. La realidad virtual inmersiva logra mayor efecto porque permite al estudiante estar dentro de la experiencia, generando curiosidad, satisfacción y autonomía. La correlación más baja de la modalidad no inmersiva

sugiere que la simple visualización en pantallas limita el compromiso emocional, donde en conjunto, la evidencia refuerza la necesidad de incorporar tecnologías de alta inmersión para optimizar el aprendizaje universitario en contextos digitales.

Tabla 2. Nivel de influencia entre la realidad virtual y sus dimensiones respecto a la motivación

| CRITERIO         | M. | Motivación        |            |                     |                |
|------------------|----|-------------------|------------|---------------------|----------------|
|                  |    | R                 | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error estándar |
| Realidad virtual | 1  | ,681 <sup>a</sup> | ,464       | ,459                | 5,351          |
| Inmersiva        | 2  | ,677 <sup>a</sup> | ,458       | ,453                | 5,378          |
| No inmersiva     | 3  | ,440 <sup>a</sup> | ,193       | ,185                | 6,565          |
| Semi inmersiva   | 9  | ,683 <sup>a</sup> | ,467       | ,462                | 5,337          |

Fuente: elaboración propia

Nota. SPSS V. 27

La Tabla 2 muestra el nivel de influencia de la realidad virtual y sus dimensiones en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote. Se observa que la realidad virtual en conjunto presenta un coeficiente de correlación  $R=0.681$ , explicando el 46.4 % de la variabilidad de la motivación. La modalidad semi inmersiva destaca con  $R=0.683$  y  $R^2=0.467$ , seguida de la inmersiva con  $R=0.677$  y  $R^2=0.458$ . En cambio, la modalidad no inmersiva evidencia menor influencia ( $R=0.440$ ,  $R^2=0.193$ ). Estos resultados confirman que, a mayor inmersión, mayor impacto motivacional.

Los hallazgos confirman que la realidad virtual, especialmente en su modalidad semi inmersiva e inmersiva, potencia significativamente la motivación académica. La semi inmersiva logró el mayor  $R^2$  ajustado (0.462), indicando que la integración físico-virtual y la sensación de copresencia favorecen el compromiso y el interés estudiantil. Estos datos coinciden con investigaciones previas que destacan que la interacción multisensorial y la presencia parcial o total generan mayor satisfacción y persistencia en el aprendizaje.

En contraste, la modalidad no inmersiva presenta una influencia limitada, lo que sugiere que las experiencias meramente visuales carecen del estímulo necesario para mantener altos niveles de motivación.

## Conclusiones

En primer lugar, los resultados confirman que la realidad virtual ejerce una influencia positiva y significativa en la motivación de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, cumpliendo el objetivo general de determinar su impacto. Las modalidades inmersiva y semi inmersiva demostraron mayor correlación con la motivación, evidenciando que, a mayor nivel de interacción multisensorial y sensación de presencia, mayor es el interés, la curiosidad y el compromiso académico de los participantes, fortaleciendo tanto la motivación intrínseca como la extrínseca.

Asimismo, el estudio evidencia que las dimensiones de la realidad virtual no solo potencian el aprendizaje activo, sino que también contribuyen a la innovación pedagógica en la educación superior. La modalidad semi inmersiva, que combina elementos físicos y digitales, logró el mayor coeficiente de influencia, mostrando que la integración físico-virtual y la copresencia fomentan la autonomía, la persistencia y la satisfacción en el proceso formativo, consolidando a la realidad virtual como una herramienta eficaz para optimizar la calidad educativa.

Finalmente, la investigación resalta la necesidad de incorporar tecnologías de alta inmersión en los planes de estudio universitarios para mantener elevados niveles de motivación. Se recomienda a las instituciones educativas invertir en capacitación docente y en la adquisición de dispositivos de realidad virtual, priorizando experiencias inmersivas que favorezcan la comprensión de conceptos complejos, la participación activa y el desarrollo de competencias profesionales que respondan a las demandas del contexto digital actual.

## Referencias

- Alsina, M. B. (2024). *La realidad virtual como herramienta en la educación universitaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/178688>
- Antón, Á., Fernández, P., & Vergara, D. (2023). Higher education in the Pacific Alliance: Descriptive and exploratory analysis of the didactic potential of virtual reality. *Multimodal Technologies and Interaction*, 7(2). <https://doi.org/10.3390/mti7030030>
- Bergdahl, N., Nouri, J., & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, 25, 957–983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Cáceres, J. A. (2021). *Realidad virtual inmersiva: Fortaleciendo habilidades técnicas profesionales de los colaboradores del área de mantenimiento de centrales eléctricas en Perú* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Chans, G. M., & Portuguez, M. (2021). Gamification as a strategy to increase motivation and engagement in higher education chemistry students. *Computers*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/computers10100132>
- Chen, L., & Ho, H. (2022). Defining virtual reality enabled learning. *International Journal of Innovation and Learning*, 31(3), 291–306. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2022.122128>
- Chen, M., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Jiang, M. Y. C. (2021). Teachers' conceptions of teaching Chinese descriptive composition with interactive spherical video-based virtual reality. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.591708>
- Cózar, R., González, J. A., Villena, R., & Merino, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 1–14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- Di Natale, A. F., Repetto, C., Riva, G., & Villani, D. (2020). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2006–2033. <https://doi.org/10.1111/bjet.13030>

- Espino, J., Morón, J., Huamán, L., Soto, B., & Morón, L. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019–2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 348–359. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>
- Hayes, A., Daugherty, L. A., & Meng, N. (2021). Approaches to integrate virtual reality into K-16 lesson plans: An introduction for teachers. *TechTrends*, 65(4), 394–401. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00572-7>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., Mykkänen, A., & Isohätälä, J. (2018). Capturing motivation and emotion regulation during a learning process. *Frontline Learning Research*, 6(3), 85–104. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.369>
- Jiang, J., & Fryer, L. K. (2023). The effect of virtual reality learning on students' motivation: A scoping review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1). <https://doi.org/10.1111/jcal.12885>
- Jiang, J., Zhi, L., & Xiong, Z. (2018, December 12–14). *Application of virtual reality technology in education and teaching*. International Joint Conference on Information, Media and Engineering (ICIME), Osaka, Japan. <https://doi.org/10.1109/ICIME.2018.00070>
- Ludus. (2023). *Tipos de realidad virtual y su utilidad en formación*. <https://n9.cl/9xzzq2>
- Luo, H., Li, G., Feng, Q., Yang, Y., & Zuo, M. (2021). Virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 887–901. <https://doi.org/10.1111/jcal.12538>
- Mejía, D., & Mejía, E. (2021). Assessment and educational quality: Advances, limitations and current challenges. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Mora, V. E., López, N. A., Larrea, E. N., Pérez, H. L., Aldáz, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>

- Mustafa, B. (2022). Using 3D animation and virtual reality in educations. *Technium Social Sciences Journal*, 27(1), 269–289. <https://doi.org/10.47577/tssj.v27i1.5393>
- Pelletier, K., Robert, R., Muscanell, N., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Grajek, S., Birdwell, T., Liu, D., Mandernach, J., & Moore, S. (2023). *2023 EDUCAUSE Horizon report: Teaching and learning edition*. EDUCAUSE.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., Stieglitz, S., & Vom Brocke, J. (2021, January 5). *Virtual reality applications for higher education: A market analysis*. 54th Hawaii International Conference on System Sciences, Kauai, HI, United States.
- Rafiq, A., Triyono, M., & Djatmiko, I. W. (2022). Enhancing student engagement in vocational education by using virtual reality. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 175–188. <https://doi.org/10.15663/wje.v27i3.964>
- Safadel, P., & White, D. (2020). Effectiveness of computer-generated virtual reality (VR) in learning and teaching environments with spatial frameworks. *Applied Sciences*, 10(16). <https://doi.org/10.3390/app10165438>
- Salifu, S., & Torres, K. M. (2023). Virtual reality technology and its implications for the future of education. In J. Keengwe, (ed.). *Handbook of research on facilitating collaborative learning through digital content and learning technologies* (pp. 183–198). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5709-2.ch009>
- Şentürk, M., Gürkaş Aydin, Z., & Aydin, M. (2022). A study on metaverse and its applications in education. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 9(3), 1424–1430. <https://doi.org/10.31202/ecjse.1135616>
- Smutny, P. (2022). Learning with virtual reality: A market analysis of educational and training applications. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 6133–6146. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2028856>
- Stecuła, K. (2022). Virtual reality applications market analysis—On the

example of Steam digital platform. *Informatics*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/informatics9040100>

Stuchlíková, L., Kósa, A., Benko, P., & Juhász, P. (2017, October 26–27). *Virtual reality vs. reality in engineering education*. 15th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA), Stary Smokovec, Slovakia. <https://doi.org/10.1109/ICETA.2017.8102533>

Triviño, P., Mohedo, A., Fernández, R., Mesas, J., & Carranza, P. (2022). Preliminary results of the impact of 3D-visualization resources in the area of graphic expression on the motivation of university students. *Virtual Reality*, 26(4), 963–978. <https://doi.org/10.1007/s10055-021-00606-2>

Zhang, C., Wang, X., Fang, S., & Shi, X. (2022). Construction and application of VR-AR teaching system in coal-based energy education. *Sustainability*, 14(24). <https://doi.org/10.3390/su142316033>

**Virtual Reality and Its Influence on University Student Motivation in Nuevo Chimbote, Peru**

**A Realidade Virtual e sua Influência na Motivação de Estudantes Universitários de Nuevo Chimbote – Peru**

**Ronald Floriano Rodríguez**

Universidad Nacional de Trujillo | Trujillo | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9545-4325>

rflorianor@unitru.edu.pe

Contador público colegiado con maestría en gestión pública, investigación y docencia universitaria. Estudiando doctorado en educación.

**Carla Cristina Tamayo Ly**

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4564-4681>

ctamayol@uladech.edu.pe

Magister en Educación, docencia, currículo e investigación.

**Segundo Artidoro Díaz Flores**

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-9423-5975>

sdiazf@uladech.edu.pe

Doctorado en Ciencias de la Educación.

**Anyela Moya Francisco**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0001-0978-1312>

1010Anyelamoya@gmail.com

Bachiller en educación inicial. Estudiante de maestría en ciencias de la Educación en Docencia e Investigación.

**Yurisan Loida Pérez Camarena**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0008-9371-9001>

loisyurisan@gmail.com

Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial. Estudiante de maestría en ciencias de la Educación en Docencia e Investigación.

**Abstract**

The study aims to determine the influence of virtual reality on the motivation of university students in Nuevo Chimbote, Peru. Basic research was applied with a non-experimental design, a quantitative approach, and linear regression analysis to a sample of 105 students selected by convenience sampling. Information was collected through a 24-item survey validated by experts, achieving high reliability. The results show that the dimensions of immersive, non-immersive, and semi-immersive virtual reality exert a positive and statistically significant influence on the participants' intrinsic and extrinsic motivation. The use of virtual environments increased interest, participation, and satisfaction, enhancing active learning and the understanding of complex concepts. Furthermore, it is emphasized that the incorporation of this technology favors pedagogical innovation, optimizes teaching strategies, and contributes to the development of professional competencies, establishing virtual reality as a key tool for improving educational quality in the university setting.

Keywords: Learning; higher education; motivation; virtual reality; educational technology.

## Resumo

O estudo tem como objetivo determinar a influência da realidade virtual na motivação de estudantes universitários de Nuevo Chimbote, Peru. Aplicou-se uma pesquisa básica com delineamento não experimental, abordagem quantitativa e análise de regressão linear a uma amostra de 105 estudantes selecionados por conveniência. As informações foram coletadas por meio de uma pesquisa de 24 itens validada por especialistas, alcançando alta confiabilidade. Os resultados evidenciam que as dimensões da realidade virtual imersiva, não imersiva e semimmersiva exercem uma influência positiva e estatisticamente significativa sobre a motivação intrínseca e extrínseca dos participantes. O uso de ambientes virtuais incrementou o interesse, a participação e a satisfação, potencializando a aprendizagem ativa e a compreensão de conceitos complexos. Da mesma forma, destaca-se que a incorporação dessa tecnologia favorece a inovação pedagógica, otimiza as estratégias de ensino e contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, consolidando a realidade virtual como uma ferramenta chave para melhorar a qualidade educacional no âmbito universitário.

Palavras-chave: Aprendizagem; educação superior; motivação; realidade virtual; tecnologia educacional.



## **Capítulo 6**

# **El rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios**

Diana Eulogia Farfán Pimentel, Rommel Lizandro Crispín, Jorge Luis Manchego Villarreal, Johnny Félix Farfán Pimentel, Luis Carmelo Fuentes Meza, Óscar Augusto Burgos Vera, Liz Gabriela Sanabria Rojas, Nerio Janampa Acuña

## **Resumen**

El desarrollo de la educación superior enfrenta hoy el reto de responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que determinan el progreso de la humanidad en distintos ámbitos como la ciencia, la economía, la comunicación y la innovación digital. En este contexto, ampliar los espacios del conocimiento se convierte en un factor decisivo para elevar la calidad de la formación universitaria, especialmente a través de la docencia reflexiva y la promoción del pensamiento crítico, que fortalecen la capacidad de análisis, argumentación y resolución de problemas en los estudiantes. En ese sentido, la práctica pedagógica universitaria se constituye en un proceso clave que asegura la transferencia científica y tecnológica de saberes especializados y, al mismo tiempo, promueve la autonomía intelectual y la responsabilidad social. El objetivo del estudio fue analizar la percepción e interpretación del rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. El enfoque fue cualitativo con diseño fenomenológico, y la muestra estuvo conformada por cinco docentes universitarios entrevistados en profundidad. Se concluye que la docencia universitaria, mediada por estrategias didácticas activas, recursos digitales y evaluaciones formativas, impacta positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, consolidándose ambos como pilares para una educación superior de calidad.

Palabras clave:  
Práctica  
pedagógica;  
Didáctica  
universitaria;  
Competencias  
docentes;  
Aprendizaje  
reflexivo;  
Habilidades de  
pensamiento  
crítico.

Farfán Pimentel, D. E., Crispín, R. L., Manchego Villarreal, J. L., Farfán Pimentel, J. F., Fuentes Meza, L. C., Burgos Vera, Ó. A., Sanabria Rojas, L. G., & Janampa Acuña, N. (2025). El rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 155-178). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c624>



## Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de abordar problemas complejos y tomar decisiones informadas en contextos diversos (Calderón-Sánchez et al., 2023). En este sentido, el pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia esencial, ya que permite a los estudiantes analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y autónoma (Mango-Quispe et al., 2024). Asimismo, la docencia universitaria desempeña un papel crucial en este proceso, ya que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes influyen directamente en el desarrollo de estas habilidades cognitivas superiores (Anderson & Krathwohl, 2001). Del mismo modo, Bhutta et al. (2024), señalan que la adopción de metodologías activas y el liderazgo inclusivo en el aula contribuyen al fortalecimiento de las competencias críticas de los estudiantes.

Fitriani & Prodjosantoso (2024), enfatizan que la integración de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la reflexión profunda y el análisis crítico. Además, la formación continua de los docentes es fundamental para garantizar una enseñanza de calidad que promueva el pensamiento crítico.

Afzal et al. (2025), argumentan que la preparación y el desarrollo profesional de los educadores son determinantes para implementar prácticas pedagógicas efectivas que estimulen la reflexión crítica en los estudiantes. En este contexto, la colaboración entre docentes, la investigación científica y la adaptación a las necesidades cambiantes del entorno académico son esenciales para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Loyocuse (2024), sostiene que el pensamiento crítico es determinante en el proceso formativo de los estudiantes ya que aportará un conjunto de estrategias de naturaleza cognitiva fomentando el análisis crítico y argumentativo de hechos y fenómenos basándose en fuentes de información fidedigna que se articulan

de manera coherente, consistente y pertinente; esto implica que se identifican argumentos que se apoyan en sustento científico y cuya evidencia empírica ha sido demostrada a la luz de los conocimientos científicos y categoriales.

López et al. (2022), sostienen que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es una de las competencias transversales que debe promoverse en todas las áreas curriculares y se debe emplear en el desarrollo de las habilidades comunicativas, en la resolución de problemas, en las habilidades de razonamiento lógico, en las habilidades numéricas y habilidades vinculadas con la argumentación, juzgar ideas, en la deducción, evaluación de información y análisis crítico para la formación de un pensamiento desarrollador de ideas innovadoras.

### **La docencia universitaria**

En el contexto actual el avance científico y tecnológico es determinante para el desarrollo de nuevos conocimientos, esta sitúa a la vanguardia en aquellas naciones que ostentan estas capacidades tecnológicas y que invierten en capacitar a sus científicos y profesionales; de este modo contribuyen con el desarrollo nacional en los diversos sectores sociales como la salud, la educación, la economía, la transformación digital, la optimización industrial y la matriz energética entre otros aspectos (Díaz, 2024). Asimismo, se sabe que este incesante proceso de cambios influirá explícitamente en las formas de comunicación, la robótica, la digitalización, la impresión 3D, las herramientas digitales, el modo de producción, las tecnologías de aprendizaje inteligente y su repercusión en el desarrollo humano (Ayuso & Gutiérrez, 2022).

En esa línea de ideas Zhang & Chen (2025), señalaron que en el ámbito de la docencia universitaria la claridad en la dirección académica y la definición de objetivos estratégicos generan un entorno propicio para la adopción de tecnologías educativas y

fortalecen la colaboración entre pares. En ese sentido, este liderazgo se vincula con el empoderamiento profesional, ya que Martín et al. (2022), subrayaron que el desarrollo docente mediante talleres y comunidades colaborativas incrementa la confianza y fomenta metodologías centradas en el estudiante optimizando su eficacia.

Del mismo modo, Hunter (2023), enfatiza que los espacios académicos entre pares alientan la creatividad científica, consolidando la docencia como práctica colectiva. Sin embargo, Pedró (2025), acotó que la investigación científica impulsa la calidad formativa, y propone incluir la pedagogía universitaria en los programas doctorales y fortalecer centros de apoyo a la docencia. Así también, Díaz-León (2023), identifica a los docentes como agentes clave en la promoción de la investigación estudiantil y en la construcción de un aprendizaje científico con pertinencia social. Asimismo, Núñez-Manzueta y Canelón-Pérez (2025), destacan que el rol docente en la educación digital implica mediar, acompañar y diseñar experiencias interactivas, siempre desde la formación continua.

### **El pensamiento crítico**

En los estudiantes universitarios es vital el desarrollo del pensamiento crítico debido a que posibilitará una mejor comprensión de los hechos y fenómenos que acontecen en la realidad y mejorar la toma de decisiones basadas en un análisis reflexivo coherente (Huaca et al., 2023). En ese sentido, el pensamiento crítico como habilidades propias del intelecto humano ayuda a la construcción de perspectivas basadas en argumentos veraces y razonables con bases en fuentes científicas (Elera et al., 2023; Cano & Álvarez, 2020). Asimismo, el pensamiento crítico emerge por la necesidad del ser humano de reflexionar de manera objetiva de los hechos que acontecen en la realidad para poder crear un juicio crítico en virtud a una situación de contexto o fenómeno social, natural o artificial (Caro, 2021).

Es por ello, que en la actualidad la labor docente deberá ser encaminada hacia el desarrollo del pensamiento crítico empleando metodologías activas que profundicen en el conocimiento científico promoviendo una participación activa a través de herramientas que favorezcan las habilidades cognitivas superiores (Hallo et al., 2024). Del mismo modo, la implementación de estrategias activas proporcionara a los estudiantes mayores oportunidades a cuestionar perspectivas teóricas, posiciones críticas y lograr habilidades dialógicas (Morán et al., 2024). Así también el pensamiento crítico es una determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje para guiar a los estudiantes a verter puntos de vista, fomentar la innovación e impulsar la capacidad de resolución de problemas (López et al., 2021).

En esa línea, la educación universitaria es la base fundamental para la formación de profesionales provistos de sentido crítico y con la capacidad de analizar los múltiples problemas que la comunidad demanda en ser resueltas (Canese, 2020). Así también, en el contexto educativo existe la creciente necesidad en el fomento de desarrollar la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes para que se encuentren preparados en analizar y reflexionar acerca de la realidad en sus diversas situaciones esenciales y construir nuevos aprendizajes para la vida (Analuisa et al., 2024). En tal sentido, el pensamiento crítico está presente en los procesos argumentativos, construcción de conocimientos, evaluación de las opiniones de manera rigurosa y basada en razonamientos lógicos con fundamentos científicos (Gonzales, 2023).

Es por ello que, las habilidades cognitivas del pensamiento crítico están dadas por las componentes de la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Campos-Fabian, 2020). Es así que, el fomento del pensamiento crítico y creativo está asociado a las vivencias educativas y la mediación pedagógica que es esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Muñoz & Mendoza, 2022). Sin embargo, el pensamiento crítico es considerado como una actividad cognitiva que involucra

procesos de carácter creativo, analítico, abstracto, concreto, sintético, evaluativo y de toma de decisiones (Steffens et al., 2018). Así también las habilidades de pensamiento crítico ayudan a discernir entre los diversos escenarios aplicando la capacidad de comprender y utilizar la información de manera precisa con un análisis crítico y reflexivo para la resolución de problemas de diversa naturaleza del conocimiento humano (Tasayco et al., 2024; Brookfield, 2020). En consecuencia, el pensamiento crítico es la base para un aprendizaje eficaz en los estudiantes universitarios e influya en sus propias decisiones y acciones en el fortalecimiento de las capacidades de análisis crítico y valorativo (Fandiño-Parra et al., 2021).

### **Problema general**

¿Cómo perciben los estudiantes universitarios el rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico?

### **Objetivo general**

Analizar la percepción e interpretación del rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

### **Método y materiales**

#### **Tipo de investigación**

La investigación científica de tipo básica se orienta a la generación de conocimientos con el propósito de profundizar en la comprensión de fenómenos y realidades específicas, aportando así a la consolidación de los marcos teóricos y epistemológicos de las ciencias (Fernández, 2022; Ramírez, 2023). De este modo, se constituye en un proceso clave para la formulación de teorías y

modelos conceptuales, los cuales más adelante serán utilizados como soporte para la investigación aplicada (Pérez, 2021). En esta línea, algunos autores afirman que la investigación básica abre nuevas rutas de conocimiento que expanden los horizontes de la reflexión epistemológica y amplían la capacidad de interpretar los fenómenos desde una perspectiva crítica (Rodríguez & López, 2020; Martínez, 2019).

### **Enfoque de investigación**

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, centrado en la interacción comunicativa con los participantes para explorar experiencias, creencias y perspectivas en su contexto natural (Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque interpreta los significados atribuidos por los sujetos a su realidad, reconociendo que el conocimiento surge del diálogo investigador-participante (Flick, 2015). Más allá de describir, busca comprender fenómenos complejos desde la subjetividad de los actores sociales, otorgando relevancia a las narrativas personales (Taylor & Bogdan, 2013; Patton, 2015). En consecuencia, la investigación cualitativa permite captar la realidad social como un entramado dinámico de significados, ofreciendo una mirada holística e interpretativa (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016).

### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación constituye el marco que orienta el abordaje científico, caracterizándose por ser inductivo, flexible, participativo, holístico y descriptivo, situando al sujeto en su propio contexto (Salgado, 2007). En este estudio se empleó la fenomenología, la cual permite comprender la esencia de las experiencias vividas a través de una postura reflexiva e interpretativa (Castillo, 2020; Moustakas, 1994). Este diseño reconoce la subjetividad y las narrativas personales como fuentes de conocimiento válido (Van Manen, 2016; Smith et al., 2009). Además, contribuye a describir la complejidad

de los fenómenos humanos y las significaciones compartidas que los configuran (Creswell & Poth, 2018).

### Rigor científico

En la investigación científica se dará énfasis en la profundidad y capacidad conceptual del analista, así como en su agudeza para reconocer patrones en la información (Arias & Giraldo, 2011). En ese sentido, los abordajes cualitativos se sustentan en raíces ontológicas y epistemológicas que deben respetarse para garantizar coherencia metodológica (Castillo & Vásquez, 2003). Es por ello que, el rigor se asegura mediante criterios como credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad, considerados principios ético-metodológicos esenciales (Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004). En esta línea, la investigación cualitativa busca generar hallazgos confiables y aplicables en contextos semejantes (Tracy, 2010; Creswell & Poth, 2018).

### Categorías apriorísticas y subcategorías

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas del estudio

| Categorías             | Subcategorías  |
|------------------------|--|
| Docencia universitaria | Planificación<br>Estrategia didáctica<br>Recursos y herramientas digitales<br>Capacitación docente<br>Evaluación |
| Pensamiento crítico    | Análisis<br>Reflexión<br>Argumentación<br>Resolución de problemas  |

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2025).

## **Definición conceptual de docencia universitaria**

La docencia universitaria se entiende como el proceso formativo que realizan los profesores en las instituciones de educación superior, orientado a la transferencia de conocimientos especializados, en tanto esencialmente al desarrollo de competencias críticas, investigativas y éticas en los estudiantes. Esta labor implica planificar, guiar, acompañar y evaluar el aprendizaje, con el propósito de formar profesionales capaces de aportar al desarrollo científico, cultural y social de su entorno (Zabalza, 2009; Díaz Barriga, 2010). Asimismo, supone una práctica reflexiva y transformadora, donde el docente asume el rol de mediador y facilitador del conocimiento, promoviendo la autonomía intelectual, la investigación y la capacidad de cuestionamiento en los estudiantes universitarios (Bain, 2007; Bolívar, 2017).

## **Definición conceptual de pensamiento crítico**

El pensamiento crítico es la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y fundamentada, con el objetivo de tomar decisiones coherentes y resolver problemas de manera efectiva; esto implica cuestionar supuestos, identificar sesgos, considerar múltiples perspectivas y aplicar el razonamiento lógico para generar juicios fundamentados (Ennis, 2011; Facione, 2015).

## **Población y muestra**

La población de estudio estuvo conformada por los docentes universitarios de una universidad peruana. La muestra de estudio estuvo conformada por 5 docentes universitarios de una escuela de posgrado situado en la ciudad de Lima.

## Técnica e instrumento

### *Técnica*

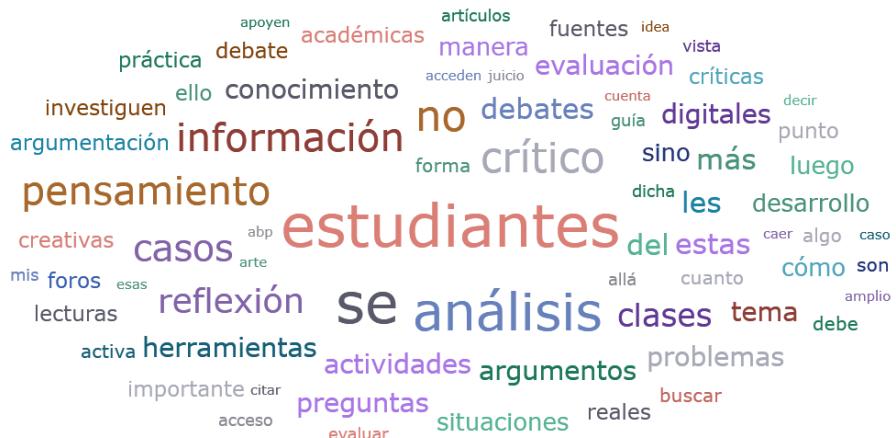
La entrevista es una técnica frecuentemente utilizada en la investigación cualitativa, en la que a través de la comunicación franca, abierta y sencilla se pone de manifiesto a través de una conversación en profundidad acerca del propósito del estudio siendo útil para resolver la pregunta central de la investigación (Díaz et al., 2013); en tal sentido en el trabajo académico se utilizó como técnica de investigación la entrevista a los sujetos participantes del estudio de investigación.

### *Instrumento*

El instrumento de recolección de información facilita el registro constante y homogéneo de los fenómenos sujetos a la observación científica (de la Lama et al., 2022). Los instrumentos cualitativos son diversos entre estos tenemos; la guía de entrevista, los grupos focales, la observación participante, las técnicas proyectivas, la bitácora, las grabaciones entre otros (Fiske et al., 2010; Herrera et al., 2020). En la investigación se empleó como instrumento una guía de entrevista estructurada.

## Resultados

Figura 1. Nube de palabras



Fuente: elaborado por Farfán et al. (2025).

La nube de palabras, analizada junto con las frecuencias proporcionadas, revela una clara y enfática orientación pedagógica. Los datos no solo indican qué conceptos son importantes, sino que también señalan su jerarquía dentro del modelo educativo propuesto.

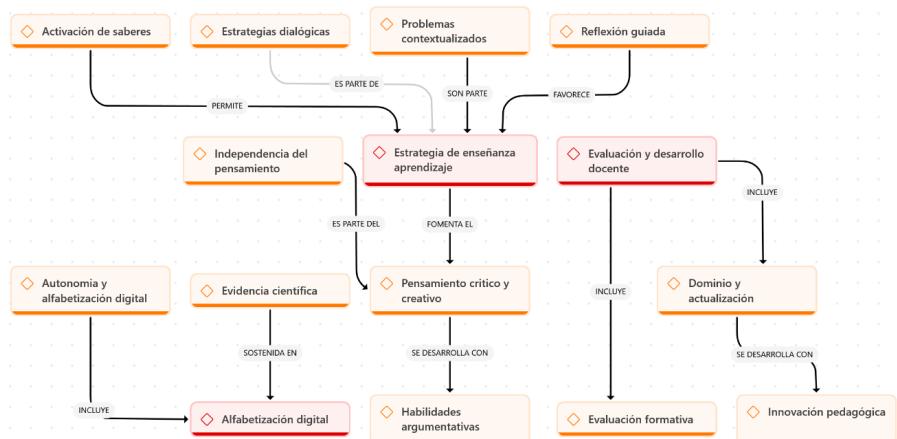
El término “estudiantes” (19 casos) se ubica como el protagonista del proceso de aprendizaje. Su alta frecuencia recalca que el diseño educativo gira enteramente en torno a su figura. El objetivo no es la transmisión de contenidos, sino la transformación de los estudiantes en agentes activos de su aprendizaje.

Directamente ligados a esta centralidad están los conceptos de “análisis” (16 casos) y “crítico” (12 casos). Donde se argumenta que la principal meta educativa es desarrollar habilidades de orden superior. La educación aquí no se conforma con la memorización, sino que busca que los estudiantes apliquen el “análisis” para deconstruir la información y adopten un “pensamiento crítico” para cuestionarla y evaluarla. El término “pensamiento” (11 casos) refuerza esta

idea de que el foco está en el proceso cognitivo, no en el resultado memorizado.

El resto de la nube complementa esta visión; palabras como “casos”, “problemas”, “debates” y “preguntas” indican las metodologías que se emplean para lograr estos objetivos. La mención de “información” y “fuentes” junto a “digitales” sugiere que la alfabetización digital es una habilidad instrumental clave para que los estudiantes, de forma autónoma, busquen y evalúen la información necesaria para sus “análisis” y para formar su “pensamiento crítico”.

Figura 2. Red semántica categorial



Fuente: elaborado por Farfán et al. (2025).

Al estudiar cómo la docencia universitaria contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a través del análisis de experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se obtuvieron los siguientes resultados:

La red semántica categorial muestra una mirada integra del proceso educativo donde los componentes se enlazan para formar un sistema coherente. En su nodo central, la estrategia de enseñanza-aprendizaje se dejar ver como el motor principal. No solo es método

de transmisión de conocimientos, sino de un enfoque constructivista. Esta estrategia se nutre de dos pilares: la activación de saberes previos de los estudiantes y el empleo de estrategias dialógicas, que convierten al aula en un espacio de intercambio y debate. Tiene como objetivo promover la independencia del pensamiento y desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Este último es relevante para que los estudiantes reciban información, sobretodo que la procesen, la cuestionen y generen nuevas ideas.

En esta línea de ideas, para que el pensamiento crítico sea nutrido, debe estar respaldado en la evidencia científica, lo que lleva a un modelo denominado alfabetización digital. En ese sentido la alfabetización digital se muestra como la base sobre la cual se accede y se valida la información. Es la herramienta que permite a los estudiantes buscar, analizar y utilizar datos científicos de forma autónoma. Por lo que, se establece un vínculo directo entre la capacidad de manejar la tecnología y la habilidad de pensar de manera crítica.

Finalmente, todo este proceso de enseñanza y aprendizaje no podría prosperar sin un sistema de evaluación y desarrollo docente sólido. Los docentes no son ejecutores de un plan de estudios; son los facilitadores que deben perfeccionar sus habilidades. La evaluación formativa permite ajustar sus métodos en tiempo real, mientras que la continua actualización de sus conocimientos, impulsada por la innovación pedagógica, avala que siempre estén a la vanguardia. De esta manera, el modelo cierra el círculo: los docentes desarrollan estrategias de enseñanza, las cuales fomentan el pensamiento crítico apoyado en la alfabetización digital, generando así estudiantes más autónomos y capaces. En conjunto, el diagrama argumenta que la educación efectiva es un ecosistema interconectado donde la tecnología, la pedagogía y la formación continua del docente se refuerzan mutuamente para formar estudiantes universitarios pensadores competentes, críticos, reflexivos, resolutores y creativos.

## Categorías emergentes

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes del estudio

| Categorías                          | Subcategorías                      |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| Estrategia de enseñanza-aprendizaje | Activación de saberes              |
|                                     | Estrategias dialógicas             |
|                                     | Problemas contextualizados         |
|                                     | Reflexión guiada                   |
| Evaluación y desarrollo docente     | Evaluación formativa               |
|                                     | Dominio y actualización            |
|                                     | Innovación pedagógica              |
| Alfabetización digital              | Autonomía y alfabetización digital |
|                                     | Evidencia científica               |

Fuente: elaborado por Farfán et al. (2025).

## Discusión

El objetivo general de la investigación fue analizar la percepción e interpretación del rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Los resultados de este estudio muestran que la percepción estudiantil sobre el rol de la docencia universitaria en el desarrollo del pensamiento crítico se articula con tres dimensiones principales: la mediación pedagógica, la alfabetización digital y la evaluación formativa. Este hallazgo coincide con lo señalado por Calderón-Sánchez et al. (2023) y Mango-Quispe et al. (2024), quienes sostienen que la educación superior debe priorizar la formación de profesionales capaces de analizar y sintetizar información en contextos diversos, lo cual solo es posible si se promueve el pensamiento crítico como competencia transversal.

En línea con Anderson y Krathwohl (2001), la centralidad de términos como análisis y crítico en la nube de palabras confirma que los estudiantes perciben la docencia como un espacio para la activación de habilidades cognitivas superiores, superando la simple

memorización de contenidos. Este aspecto también fue resaltado por Bhuttah et al. (2024), quienes enfatizan que el liderazgo inclusivo y la aplicación de metodologías activas favorecen la autonomía y el razonamiento crítico. Del mismo modo, la evidencia de la red semántica categorial apoya lo planteado por Hallo et al. (2024) y Morán et al. (2024), en tanto las estrategias activas y dialógicas se reconocen como esenciales para la reflexión guiada, el debate y la resolución de problemas contextualizados.

El análisis también confirma la relevancia de la alfabetización digital como pilar fundamental para el pensamiento crítico, en ese sentido se coincide con Fitriani & Prodjosantoso (2024) y Ayuso & Gutiérrez (2022) ya habían advertido que la integración de herramientas tecnológicas amplía la capacidad de reflexión y análisis, mientras que Huaca et al. (2023) y Elera et al. (2023), subrayaron la necesidad de fundamentar los juicios críticos en información científica válida. En este estudio, los estudiantes perciben la tecnología no como un recurso complementario, sino como la base epistémica que permite acceder a evidencia científica y validar el conocimiento, lo que refuerza los aportes de Gonzales (2023) y Tasayco et al. (2024), respecto al rol de la alfabetización digital en la toma de decisiones informadas.

Otro aspecto destacado es el papel de la formación docente se guarda estrecha coincidencia con Afzal et al. (2025) y Díaz-León (2023), coinciden en que la preparación y actualización profesional del docente determinan la calidad de las prácticas pedagógicas. En sintonía, los resultados de la red semántica sugieren que los estudiantes reconocen en la evaluación formativa un mecanismo de retroalimentación que ajusta en tiempo real las estrategias docentes, lo cual concuerda con lo señalado por Martin et al. (2022), sobre la eficacia de las comunidades colaborativas, así como con Pedró (2025), quien propone reforzar los centros de apoyo a la docencia y la inclusión de la pedagogía universitaria en la formación doctoral.

Además, este estudio reafirma que la docencia universitaria es un factor clave en el ecosistema de innovación y transformación educativa, se está de acuerdo con Díaz (2024), resalta la importancia de la ciencia y la tecnología en la competitividad nacional, mientras que Hunter (2023) y Núñez-Manzueta & Canelón-Pérez (2025), subrayan el rol de la colaboración académica y el acompañamiento docente en la educación digital. Estas ideas se reflejan en la percepción de los estudiantes, quienes asocian la innovación pedagógica y el dominio de herramientas digitales con una enseñanza más significativa y pertinente.

Finalmente, el modelo emergente confirma lo señalado por autores como Caro (2021), López et al. (2021, 2022), Canese (2020) y Analuisa et al. (2024): el pensamiento crítico constituye una competencia transversal y multidimensional que involucra interpretación, análisis, inferencia, evaluación y autorregulación (Campos-Fabian, 2020). Además, como sostienen Muñoz & Mendoza (2022) y Steffens et al. (2018), el pensamiento crítico debe entenderse como un proceso complejo que integra componentes creativos, evaluativos y de toma de decisiones. Al relacionar estas aportaciones con los hallazgos, se concluye que la docencia universitaria se erige como un espacio que posibilita la construcción de aprendizajes reflexivos, la innovación y la resolución de problemas en un contexto de transformación digital.

En síntesis, los resultados no solo corroboran lo descrito en la literatura, sino que también amplían el debate al evidenciar cómo los estudiantes perciben de manera integrada la mediación docente, la alfabetización digital y la evaluación formativa como factores que, en conjunto, fortalecen el pensamiento crítico. Este hallazgo aporta un marco útil para el diseño de políticas educativas que vinculen la formación docente, la innovación tecnológica y el desarrollo de competencias críticas en la educación superior.

## Conclusiones

La docencia universitaria se confirma como un pilar esencial en el desarrollo del pensamiento crítico, al promover en los estudiantes la capacidad de analizar, interpretar y evaluar información con base en fundamentos científicos. Los resultados de este estudio evidencian que la mediación pedagógica activa, las estrategias dialógicas y la resolución de problemas contextualizados constituyen prácticas docentes que fortalecen las competencias cognitivas superiores. La literatura revisada reafirma que el pensamiento crítico no es una competencia aislada, sino un proceso multidimensional que integra creatividad, reflexión y toma de decisiones responsables en contextos académicos y sociales.

Asimismo, se constata que la alfabetización digital ocupa un lugar central en la percepción estudiantil, al ser considerada como la base para acceder, validar y aplicar información científica en el proceso de aprendizaje. La incorporación de tecnologías educativas optimiza la gestión de la información y potencia la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes. Este hallazgo subraya la necesidad de que los docentes universitarios mantengan una actualización constante en competencias digitales y pedagógicas, de modo que puedan diseñar experiencias educativas coherentes con las demandas de la sociedad del conocimiento y la transformación digital.

Finalmente, la investigación concluye que el pensamiento crítico se consolida como un indicador de calidad educativa en la educación superior. Su fortalecimiento depende de un ecosistema universitario que articule la formación docente, la innovación pedagógica y la evaluación formativa con el acceso a evidencias científicas y recursos tecnológicos. Este modelo integrado favorece la formación de profesionales capaces de responder de manera crítica, creativa y ética a los retos de su entorno, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones orientadas al diseño de políticas institucionales que potencien la excelencia académica y la responsabilidad social universitaria.

## Referencias

- Afzal, A., Kamran, F., Naseem, A., & Rafiq, S. (2023). The role of teachers in fostering critical thinking skills at the university level. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3), 203–213.
- Analuisa-Sánchez, P. A., Trujillo-Salazar, R. D. P., & Villamar-Muñoz, J. L. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 10474–10499. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.12207](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12207)
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Antón, J. C., Gómez, Y. Y., Fajardo, L. S., León, R. D., & Buleje, N. P. (2024). Critical thinking in university higher education. *Horizontes*, 8(32), 45–56. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.703>
- Arias, J., & Giraldo, C. (2011). *Metodología de la investigación científica*. Editorial Fondo Académico.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Bhutta, A., Xusheng, Q., Naseem Abid, M., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: The mediating role of inclusive leadership. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3), 203–213. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Bolívar, A. (2017). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Narcea.
- Brookfield, S. (2020). Teaching for critical thinking. *International Journal of Adult Education and Technology*, 11(3), 1–21. <https://doi.org/10.4018/ijjaet.2020070101>
- Calderón Sánchez, E. R., Cuenca Barrera, C. E., Chica Cordero, R. M., Sánchez Velásquez, B. E., Calderón Sánchez, B. R., & Obando León, F. A. (2023). *La educación en el siglo XXI: desafíos y oportunidades*. Editorial Ciencia Latina.
- Campos-Fabian, D. R. (2020). Pensamiento crítico y el aprendizaje de la matemática en estudiantes ingresantes a la universidad. *REVISTA EDUSER*, 7(2), 82–94. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2538>

- Canese de Estigarribia, M. I. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 21–35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Cano, L. M., & Álvarez, L. de los D. (2020). *Pensamiento crítico: Un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Caro, N. J. (2021). System of activities for the development of critical thinking in secondary school students. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250309>
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164–167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Castillo, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7–18.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Díaz Barriga, Á. (2010). *Docencia universitaria: enfoques y perspectivas*. UNAM.
- Díaz-León, J. (2023). Teachers as key agents in promoting student research and building socially relevant scientific learning. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 18(2), 45–60.
- Elera, R. S., Barboza, E. A., & Chumpitaz, E. P. (2023). Critical thinking in secondary education: a systematic review. *Horizontes*, 7(31), 2670–2684. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.693>
- Ennis, R. H. (2011). *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. Philosophy Documentation Center.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fernández, M. (2022). Fundamentos de la investigación básica y su aporte a la construcción epistemológica. *Revista de Estudios Científicos y Sociales*, 10(3), 55–70. <https://doi.org/10.5678/recs.2022.10304>

- Fitriani, R., & Prodjosantoso, A. (2024). The role of technology in the development of critical thinking: Systematic literature review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(11), 778–783.
- Flick, U. (2015). *Designing qualitative research*. Ediciones Morata.
- Gonzales Giraldo, F. del C. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(1), 1–11. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.1>
- Hallo, E. P., Naranjo, M. J., & Olalla, A. T. (2024). Pedagogical innovation: Active methodologies and their impact on the critical thinking of baccalaureate students. *Reincisol*, 3(6), 6551–6567. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6551-6567](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6551-6567)
- Huaca, C., Figueroa, M. P., & Flores, K. A. (2023). Critical thinking and learning strategies of the students of the VII cycle of the professional school of the Spanish language, National University of Education, 2020. *Revista Franz Tamayo*, 5(12), 31–53.
- Hunter, M. (2023). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13569780701825195>
- López, M., Moreno, E., Uyaguari F, J. F., & Barrera, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 8(15). <https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.8>
- López-Ruiz, C., Flores-Flores, R., Galindo-Quispe, A., & Huayta-Franco, Y. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374–385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- Loyocuse, D. N. (2024). *Aula invertida y pensamiento crítico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Mango-Quispe, P., Pérez-Postigo, G., & Turpo-Gebera, O. (2024). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: una revisión sistemática desde la práctica docente y la formación inicial. *Revista InveCom*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3995>
- Martin, F., & Johnson, M. (2022). Community and collaborative learning in online schools: Students' and teachers' perspectives. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221348595>

- Martínez, R. (2019). Explicación y descripción en la investigación básica. *Revista Científica de Filosofía y Educación*, 7(2), 25–39. <https://doi.org/10.4444/rfce.2019.07225>
- Morán, J. C., Pico, E. M., Marín, F., & Martínez, O. (2024). Active methodologies in promoting critical thinking in high school students. *Dominio de las Ciencias*, 10(4), 1013–1037. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4107>
- Muñoz, B. J., & Mendoza, F. S. (2022). El pensamiento lógico-matemático y la didáctica creativa: caso del circuito educativo 13D01\_C07 del Ecuador. *Revista San Gregorio*, (52), 126–143. <https://doi.org/10.36097/rsan.voi52.2206>
- Núñez-Manzueta, A. M., & Canelón-Pérez, J. E. (2025). Tendencias en el rol y las estrategias del docente en la enseñanza universitaria virtual. *Revista de Investigación Educativa*, 43(1), 1–15.
- Pedró, F. (2025). *When the professor runs out of air*. UNESCO IESALC. <https://n9.cl/gtt3v>
- Pérez, J. (2021). La construcción teórica desde la investigación científica básica. *Revista Académica de Ciencias Humanas*, 8(2), 41–53. <https://doi.org/10.2222/rch.2021.08241>
- Ramírez, L. (2023). La investigación básica como fundamento epistemológico para el desarrollo científico. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Educación*, 12(4), 67–82. <https://doi.org/10.1234/rice.2023.12405>
- Rodríguez, A., & López, C. (2020). Nuevas rutas de conocimiento en la investigación básica. *Revista Internacional de Epistemología*, 15(1), 101–117. <https://doi.org/10.3333/rie.2020.151101>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71–78.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Steffens, E. J., Ojeda, D. C., Martínez, J. L., Hernández, H. G., & Moronta, Y. H. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Espacios*, 39(30), 1–14.

- Tasayco, A. A., Menacho, I., Magallanes, E. M., & Ralli, L. G. (2024). Critical thinking in research by university students. *Aula Virtual*, 15(12), 791–816. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2013). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. Wiley.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zhang, Y., & Chen, D. (2025). Enhancing faculty members’ technology-enhanced teaching practices through leadership. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1586296>

**The Role of University Teaching in the Development of Critical Thinking in University Students**

**O Papel da Docência Universitária no Desenvolvimento do Pensamento Crítico em Estudantes Universitários**

**Diana Eulogia Farfán Pimentel**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-1555-1919>  
dfarfanp@ucvvirtual.edu.pe

Es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctora en Educación en la Universidad César Vallejo. Labora como docente de educación primaria en la IE Uniciencias de Lima.

**Rommel Lizandro Crispín**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0003-1091-225X>  
rlizandroc@ucvvirtual.edu.pe

Es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Es director de una institución educativa pública. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

**Jorge Luis Manchego Villarreal**

Universidad de San Martín de Porres | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0003-0192-3694>  
jmanchegov@usmp.pe

Es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la Universidad de San Martín de Porres. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad de San Martín de Porres, Lima-Perú.

**Johnny Félix Farfán Pimentel**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0001-6109-4416>  
felix13200@hotmail.com

Es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Labora en la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

**Luis Carmelo Fuertes Meza**

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0001-5058-2828>  
lfuertes@une.edu.pe

Es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctor en Educación en la mención de Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Labora en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú.

**Óscar Augusto Burgos Vera**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-1190-4270>  
oscarburgos2003@gmail.com

Es profesional en Administración obtuvo el grado académico de Doctor en Administración en la Universidad César Vallejo. Labora en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

**Liz Gabriela Sanabria Rojas**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0003-4993-4886>  
lizsanabriarojas@gmail.com

Es profesional en Educación obtuvo el grado académico de Doctora en Educación en la mención de Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Labora en la Ugel 05, Lima-Perú.

**Nerio Janampa Acuña**

Universidad César Vallejo | Lima | Perú  
<https://orcid.org/0000-0003-0252-2649>  
njanampa\_5@hotmail.com

Es profesional en Ciencias Contables obtuvo el grado académico de Doctor en Ciencias Contables y Financieras en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Labora en la Universidad César Vallejo, Lima-Perú.

**Abstract**

The development of higher education today faces the challenge of responding to social, technological, and cultural transformations that determine humanity's progress in different areas such as science, economics, communication, and digital innovation. In this context, expanding the spaces of knowledge becomes a decisive factor for enhancing the quality of university education, especially through reflective teaching and the promotion of critical thinking, which strengthen students' capacity for analysis, argumentation, and problem-solving. In this sense, university pedagogical practice constitutes a key process that ensures the scientific and technological transfer of specialized knowledge and, at the same time, promotes intellectual autonomy and social responsibility. The study's objective was to analyze the perception and interpretation of the role of university teaching in the development of critical thinking in university students. The approach was qualitative with a phenomenological design, and the sample consisted of five university teachers who were interviewed in depth. It is concluded that university teaching, mediated by active didactic strategies, digital resources, and formative assessments, positively impacts the development of critical thinking, with both consolidating as pillars for quality higher education.

Keywords: Pedagogical practice; University didactics; Teaching competencies; Reflective learning; Critical thinking skills.

**Resumo**

O desenvolvimento da educação superior enfrenta hoje o desafio de responder às transformações sociais, tecnológicas e culturais que determinam o progresso da humanidade em diferentes âmbitos, como a ciência, a economia, a comunicação e a inovação digital. Nesse contexto, ampliar os espaços do conhecimento converte-se num fator decisivo para elevar a qualidade da formação universitária, especialmente por meio da docência reflexiva e da promoção do pensamento crítico, que fortalecem a capacidade de análise, argumentação e resolução de problemas nos estudantes. Nesse sentido, a prática pedagógica universitária constitui-se num processo chave que assegura a transferência científica e tecnológica de saberes especializados e, ao mesmo tempo, promove a autonomia intelectual e a responsabilidade social. O objetivo do estudo foi analisar a percepção e a interpretação do papel da docência universitária no desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes universitários. A abordagem foi qualitativa com delineamento fenomenológico, e a amostra foi conformada por cinco docentes universitários entrevistados em profundidade. Conclui-se que a docência universitária, mediada por estratégias didáticas ativas, recursos digitais e avaliações formativas, impacta positivamente no desenvolvimento do pensamento crítico, consolidando-se ambos como pilares para uma educação superior de qualidade. Palavras-chave: Prática pedagógica; Didática universitária; Competências docentes; Aprendizagem reflexiva; Habilidades de pensamento crítico.



## **Capítulo 7**

# **¿Neutralidad u omisión? El silenciamiento discursivo del género en los textos educativos**

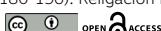
Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

### **Resumen**

Este ensayo analiza el silenciamiento discursivo del género en los textos escolares, problematizando respecto de la aparente neutralidad de los discursos y sus implicaciones en la reproducción de desigualdades. A partir del análisis crítico del discurso, se examina la omisión de mujeres y la ausencia de narrativas diversas, y su influencia en la configuración de imaginarios sociales que naturalizan ciertas jerarquías, perpetúan roles y excluyen identidades. Desde esta mirada, se revisan los efectos simbólicos y pedagógicos del silenciamiento discursivo, sugiriendo la necesidad de sistematizar una didáctica del lenguaje con perspectiva de género anclada en políticas públicas coherentes. El estudio deja entrever la necesidad de avanzar en la construcción de materiales inclusivos que cuestionen los discursos predominantes y contribuyan a una educación integral y democrática.

Palabras clave:  
Equidad;  
género discursivo;  
inclusión;  
perspectiva de  
género;  
silenciamiento  
discursivo.

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2025). ¿Neutralidad u omisión? El silenciamiento discursivo del género en los textos educativos. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 180-196). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c625>



## Introducción

Dentro de las herramientas pedagógicas más influyentes en la formación del conocimiento, se encuentran los textos escolares, un género discursivo que interviene en la configuración de saberes, actitudes y valores del estudiantado (Guichot-Reina & De la Torre-Sierra, 2023). Desde los primeros años de escolarización, estos materiales forman parte del proceso educativo de niños y niñas. Mediante estos dispositivos es posible el abordaje de contenidos organizados curricularmente en diversos niveles y la evaluación formativa y sumativa que dan cuenta del grado de apropiación de estos saberes. No obstante, no solo es posible constatar a través de ellos la transmisión de contenidos, sino especialmente visiones de mundo que intervienen en el modo en que el alumnado concibe la realidad y comprende las relaciones sociales (Bian et al., 2017).

En las aulas escolares, los textos educativos constituyen un medio para el logro de aprendizaje y, asimismo, para el cuestionamiento constante (Santamaría, 2021; García Barros et al., 2021). Por ello, se vuelve una prioridad analizar cómo las elecciones discursivas presentes en los textos y manuales escolares configuran representaciones sociales y determinan las perspectivas que son legitimadas o invisibilizadas (Manassero & Vázquez, 2021; Parra et al., 2020). El supuesto es que, tras los aspectos explícitos y las realidades manifiestas en los textos, existe un silenciamiento discursivo de determinados saberes que se asumen como realidades, mujeres invisibilizadas o voces que se encubren bajo otras expresiones. En virtud de ese fenómeno de silenciamiento discursivo en los textos escolares, emerge la pregunta: ¿se trata de un intento genuino de ser neutral o más bien es una estrategia que, bajo la apariencia de objetividad, omite voces y realidades de manera estructural?

A la luz de tal cuestionamiento, la problemática requiere ser revisada considerando un contexto educativo que se enfrenta al desafío de formar ciudadanos críticos y respetuosos de la diversidad.

En este escenario, analizar cómo el género y su omisión se representa en los materiales educativos hace posible visibilizar los mecanismos mediante los cuales se naturalizan ciertas formas de desigualdad social. Como se ha sugerido, los discursos que permean los textos escolares son estructuras simbólicas que moldean imaginarios, jerarquías y relaciones sociales. En este sentido, la ausencia de referentes femeninos en los textos escolares, en especial, en las narrativas, historias, géneros cotidianos y ejemplos brindados no solo configura una visión parcial del mundo, sino que también restringe las posibilidades de que el estudiantado conciba o construya identidades diversas (De la Torre-Sierra & Guichot-Reina, 2022). Así, se releva la importancia de promover una lectura crítica de los textos educativos, a fin de abrir espacios para procesos de enseñanza y aprendizaje que integren la pluralidad de voces que han sido silenciadas mediante la neutralidad u omisión.

Para desarrollar esta reflexión, se llevó a cabo una revisión documental de textos escolares chilenos empleados en segundo ciclo de educación básica, que fue complementada con la búsqueda de artículos académicos publicados en bases de datos indexadas como Scopus y SciELO. Con un enfoque cualitativo, el análisis se apoyó de herramientas provenientes del análisis crítico del discurso (Van Leeuwen, 2014), que posibilitaron la identificación de patrones lingüísticos y representaciones sociales ligadas al género. De igual forma, se pudo evidenciar aquellas elecciones discursivas, personajes, ejemplos e imágenes que reproducen roles tradicionales o cuestionan las jerarquías de género existentes. En este contexto, el objetivo de este ensayo es reflexionar críticamente sobre los mecanismos de silenciamiento considerando su influencia en la construcción de identidades y en la reproducción de desigualdades de género. De esta manera, se espera también abrir un espacio de reflexión que contribuya a repensar el diseño de materiales educativos desde una perspectiva más inclusiva y equitativa.

## **Los textos escolares entendidos como dispositivos ideológicos**

Diversas investigaciones han puesto de relieve las ideologías que hay detrás de los discursos, las cuales se exponen tanto de manera explícita como implícita. El trasfondo es que el discurso no constituye un reflejo neutro de la realidad, sino un vehículo que reproduce y legitima determinadas relaciones de poder (Startari, 2025; Fairclough & Wodak, 2000; Dahmardeh & Kim, 2020; Van Dijk, 2000). En esa lógica, los textos y manuales escolares se conciben como dispositivos ideológicos que configuran subjetividades y median el acceso al saber. Desde una perspectiva crítica, este tipo de material define y delimita lo que se dice y se proyecta en lo que se hace. En efecto, su campo de acción en la enseñanza del lenguaje establece prescripciones o normas implícitas sobre lo aceptable, correcto o pertinente para el estudiantado. Ello implica evidenciar en los textos escolares lo decible, pero, al mismo tiempo, lo no decible identificando aquellas voces discursivas que se incluyen y se excluyen.

Este tipo de material educativo proyecta significados que se desprenden de los contenidos abordados, su disposición gráfica, el tipo de lenguaje empleado, las imágenes presentadas y las formas de representación de los personajes y sujetos sociales (Jiménez Andújar et al., 2023). Cada una de las lecturas evidencia el carácter ideológico de los textos escolares, que, como se señaló, plasma tanto los sentidos que se dicen como los que se callan. Los significados involucrados responden a marcos culturales, sociales, históricos específicos (Flores Solano, 2021). Desde esta óptica, el conocimiento que circula en entornos educacionales está mediado por intereses políticos y sociales, lo que representa una disputa simbólica entre el currículum y los materiales que circulan en las escuelas. Por tal motivo, la aparente objetividad del texto escolar actúa como una estrategia de legitimación, que oculta su rol activo en la reproducción de exclusiones y jerarquías sociales. Una de estas formas de exclusión se visualiza en las representaciones de género y en los roles que representan las mujeres (Álvarez, 2022; Davies et al., 2002).

Respecto de las representaciones de género en los textos escolares, es posible advertir una lógica androcéntrica manifestada en factores lingüísticos, visuales y sociales (Díaz & Puig, 2020; Fernández Darraz & Baeza Duffy, 2018; Cabrera & Martínez-Bello, 2014; Barra & Muñoz, 2013). Por ejemplo, se constata el uso sistemático del masculino genérico, una escasa presencia de mujeres en papeles protagónicos o un abordaje superficial de temas ligados a la diversidad sexual o de género. La situación descrita no puede ser analizada solo como una omisión circunstancial o como una decisión de carácter estilístico, sino, de manera especial, como una forma de silenciamiento discursivo con importantes implicaciones simbólicas y pedagógicas.

### **¿Lenguaje neutro o lenguaje excluyente?**

En la línea del silenciamiento discursivo, uno de los principales mecanismos es el empleo del lenguaje neutro. La expresión lingüística aparentemente neutral, en mayor medida, se refleja en la utilización del masculino como una forma de denominación exclusiva y universal. Si bien hay propuestas específicas, aún existen reticencias al respecto. Gabriel et al. (2018), por ejemplo, sugieren utilizar estrategias de feminización en contextos que ya tienen género y, en aquellos contextos que no tienen género, emplear estrategias de neutralización, manteniendo, así, el contexto neutral en cuanto al género. En conexión con esta idea, Núñez Cortés et al. (2021), sostienen que atender el lenguaje sexista continúa siendo un desafío esencial para avanzar en la igualdad de género. Aunque ha sido impulsada tradicionalmente bajo argumentos de tradición gramatical o de economía del lenguaje, esta práctica se ha puesto en jaque a causa de su carácter restrictivo, que perpetúa una visión del mundo hacia lo masculino (Sevo, 2024; Motschenbacher, 2014). Esto se explica desde una mirada que ubica lo masculino como una norma y lo femenino como una excepcionalidad.

Una forma de nombrar desde la impersonalidad o desde lo masculino no está exenta de dificultades, pues implica una exclusión parcial o total de la persona, ser u objeto denominado. En los contextos de enseñanza y aprendizaje, esta característica no goza de inocuidad, ya que el lenguaje excluyente incide directamente en la construcción de la identidad del estudiantado. Cuando el lenguaje no nombra, no denomina, algunos grupos quedan simbólicamente fuera del espacio de construcción escolar, lo que puede influir en el sentido de pertenencia y, asimismo, en la participación y desempeño en aula. Desde esta perspectiva, el lenguaje puede devenir un instrumento para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, desempeñando un rol fundamental en la valoración de las experiencias personales, las vivencias y las subjetividades del estudiantado.

En el escenario presentado, el lenguaje podría ser tanto neutro como excluyente según los énfasis discursivos. Cuando los textos escolares se refieren a “los alumnos”, “los niños”, “los pensadores”, “los científicos”, “los hombres” o “los ciudadanos” en una declaración de aparente neutralidad, lo que se constata desde la gramática es el nombre genérico, pero, desde la semántica, se aprecia la invisibilización de “las alumnas”, “las niñas”, “las pensadoras”, “las científicas”, “las mujeres”, “las ciudadanas” e, igualmente, de las personas no binarias. Hay, bajo esta lógica una persistencia de la reproducción de la idea de ciudadanía, del conocimiento, del saber individual y de la participación pública con su eje en lo masculino. De acuerdo con González-Barea & Rodríguez Marín (2020), dicha transmisión de estereotipos de género se reproduce entre generaciones a través de diversos agentes sociales, incluida la escuela.

En términos globales no se trata exclusivamente de un asunto formal o lingüístico, sino de una dimensión política y pedagógica que debe ser atendida desde los primeros años de escolarización de niños y niñas. Según esta perspectiva, el lenguaje deviene un dispositivo que influye en las percepciones sociales y en las actitudes individuales. Como advierte Sevo (2024), mediante las prácticas lingüísticas se

reproducen y consolidan estereotipos y roles de género que inciden directamente en las trayectorias personales y profesionales, lo cual refuerza la necesidad de abordarlo como un asunto pedagógico desde la llegada a las escuelas. Al respecto, Toledano Buendía (2022), sostiene que la incorporación de la perspectiva de género en la formación debe realizarse desde las etapas iniciales, de modo que el alumnado desarrolle tempranamente una actitud crítica y adquiera de manera integrada recursos lingüísticos alternativos.

### **Consecuencias del silenciamiento discursivo**

En consistencia con el panorama descrito, el silenciamiento discursivo es un fenómeno que requiere ser problematizado en contextos educacionales, puesto que la pretendida neutralidad y las omisiones se manifiestan como una forma de exclusión simbólica que incide en las posibilidades de identificación de una parte importante del estudiantado (Minte & González, 2015). En los contenidos abordados en los materiales escolares, la omisión sistemática de las mujeres o la subrepresentación de los roles implica una restricción del horizonte de interpretación y de valoración de la contribución femenina en distintos ámbitos. En la misma línea, algunas investigaciones han puesto de relieve que esta falta de representación en los relatos escolares influye en la motivación, la autoestima, el desarrollo académico, las aspiraciones profesionales e, incluso, en la percepción de las propias capacidades del estudiantado (Van de Rozenberg et al., 2023; Guichot-Reina & De la Torre-Sierra, 2023). Otras investigaciones coinciden en estos hallazgos con el foco en el ocultamiento de las disidencias sexo-genéricas (Bar-Tal, 2024; Meneses Varas et al., 2023; Nieto, 2022; Moore, 2021).

Las implicaciones de la invisibilización se extienden a la naturalización de la desigualdad de género como aspecto integrante del orden social legítimo, replicando estereotipos y roles tradicionales (Lee & Mahmoudi-Gahrouei, 2020; Tyarakana et al., 2021). Si bien el currículum escolar declara orientar sus esfuerzos al desarrollo

del pensamiento crítico y reflexivo, los textos escolares y materiales educativos con frecuencia perpetúan representaciones estereotipadas o relegan a las mujeres a un plano secundario. En la operacionalización de este currículum oculto (Torres, 1998), el silenciamiento del género presente en los textos actúa como una forma de disciplinamiento simbólico. Dado que no se problematiza en torno a las desigualdades, se transmite la concepción de que la sociedad es inmutable en sus diversas manifestaciones.

Al analizar otras consecuencias del silenciamiento discursivo, se observa que la ausencia de voces diversas impacta a nivel individual y también influye en la formación ciudadana en términos globales. En este ámbito, se proyecta la idea de una realidad homogénea y excluyente de las diferencias, lo que constriñe la capacidad crítica del estudiantado reforzando una visión de mundo ajena a la justicia, la inclusión y la equidad social. Sin embargo, según Da Silva (2021), el diseño de un currículo atento a las diferencias implica poner en cuestión las prácticas rutinarias y performativas que sostienen certezas establecidas y legitiman determinadas formas de verdad. Por su parte, un sistema educacional que, ante la pluralidad de experiencias, implementa prácticas basadas en el silencio lo que hace es limitar las posibilidades de expresión e identificación y las herramientas para comprender la complejidad social actual. Por ello, se vuelve una prioridad descartar este silenciamiento, a fin de contribuir en parte a la responsabilidad ética y pedagógica propugnada por todo proyecto educativo.

### **Hacia una pedagogía inclusiva: propuestas que se vislumbran**

Uno de los principales objetivos de la pedagogía inclusiva es la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje que denominen, visibilicen y valoren la diversidad (Santos, 2022). En este sentido, se espera que las escuelas se esfuerzen en la creación de espacios para el cuestionamiento, la construcción de identidades y la eliminación de toda forma que perpetúe la desigualdad. Un abordaje

de esta naturaleza a partir del análisis de los textos escolares implica descartar el silenciamiento discursivo mediante un cambio consciente, sistemático y comprometido por parte de las instituciones educacionales, los equipos editoriales, las políticas públicas y los organismos a cargo de aspectos curriculares. Más que avanzar en la incorporación de más mujeres en estos roles, se busca trabajar más a fondo en el cuestionamiento de la representación supeditada a los discursos escolares, visualizando nuevas formas para la construcción de narrativas críticas y plurales.

Otro aspecto que va en la línea de esta pedagogía inclusiva se asocia con la búsqueda de estrategias que permitan visibilizar los aportes de mujeres y disidencias en diversos ámbitos del conocimiento. Una importante tarea está en la formación del profesorado, pues este grupo de profesionales estará a cargo de futuros educandos y, por tal motivo, debe tener las herramientas necesarias para analizar críticamente los discursos, problematizar en torno a las omisiones presentes en los materiales didácticos (Tosi, 2024) y propiciar espacios pedagógicos más respetuosos de la diversidad (Vélez Castro et al., 2025). En efecto, para Vu & Pam (2022), promover la agencia docente en relación con la pedagogía crítica y la igualdad de género en el aula emerge como un reto significativo. Bajo esta óptica, una didáctica del lenguaje con perspectiva de género es esencial para avanzar hacia prácticas reflexivas e inclusivas que contribuyan a la construcción de la identidad, a la eliminación de estereotipos de género y a la reconfiguración de las relaciones de poder que históricamente han perpetuado la desigualdad (Van Dijk, 2019).

Como último aspecto, es importante comprender que toda transformación al respecto no puede depender exclusivamente del compromiso personal del cuerpo docente ni del equipo editorial de los textos, sino que también requiere sustentarse en marcos normativos claros que promuevan la producción de material educativo desde una mirada inclusiva. Para promover la diversidad en los discursos escolares, se vuelve un desafío diversificar las voces involucradas

en su elaboración, lo que conlleva la consolidación de equipos multidisciplinarios, la integración de comunidades educativas diversas y la validación de las experiencias de las personas que ha sido marginadas históricamente de los relatos oficiales. Esto exige aceptar que todo discurso educativo refleja decisiones cargadas de intencionalidad, es decir, no son neutrales: cada ausencia omisión o silencio moldea imaginarios colectivos y legitima ciertas concepciones de la realidad. Así, analizar los textos escolares equivale a cuestionar el tipo de sociedad que se busca construir; solo al desafiar las narrativas existentes, será posible instaurar una educación que valore todas las perspectivas y fomente nuevas formas de comprender y de relacionarse con el mundo.

## Conclusión

Las instituciones educativas han declarado su preocupación por la promoción de prácticas inclusivas y respetuosas de la diversidad, por tanto, los esfuerzos deben orientarse a la consolidación de aprendizajes enmarcados en la equidad y la representación de todas las personas que participan en sociedad. Según este principio, no debe haber silenciamiento de voces ni una subrepresentación de los roles presentes en distintas esferas de la vida, ya que ese hecho va en detrimento de la construcción de las identidades. En correspondencia con la expresión de las personas y el uso del lenguaje es que los textos escolares cumplen un rol esencial en la conformación de la identidad del estudiantado, pues, en tanto dispositivos pedagógicos, actúan como un material accesible, que sirve como modelo o referente para los procesos de aprendizaje.

No obstante, es posible advertir un silenciamiento discursivo del género en los textos escolares. Ahora, conviene retomar la pregunta que articuló este ensayo: ¿se trata de un intento genuino de ser neutral o más bien es una estrategia que, bajo la apariencia de objetividad, omite voces y realidades de manera estructural? Si bien no existe una

respuesta completamente certera, lo claro es que el silenciamiento discursivo no deviene un asunto accidental ni tampoco inocuo, dado que, bajo la apariencia de neutralidad, incide en la persistencia de formas de exclusión social. Desde esta lógica de exclusión, se restringe la representación de la identidad y las posibilidades de aprendizaje, reproduciendo y perpetuando desigualdades de carácter estructural. Una mirada crítica frente a este silenciamiento constituye un imperativo ético, valórico y pedagógico que llama a una reflexión al profesorado y especialmente a las personas encargadas del diseño, construcción y evaluación de los textos escolares.

La interpelación, en este sentido, apunta a que mediante un cambio discursivo y curricular comprometido con la equidad y la consideración de todas las voces se podrá contribuir significativamente a una educación inclusiva, en la que todas las personas sean reconocidas. Tal desafío conlleva, en primer lugar, una revisión de los contenidos que serán abordados y, en segundo lugar, un análisis y reflexión sobre las formas de enseñar, de aprender y de construir colaborativamente en aula. Una sociedad inclusiva debe ser concebida como una práctica transversal que mueva a la acción, que abra el diálogo y la expresión de voces diversas, que valore las diferencias cuestionando las omisiones, los privilegios y las desigualdades. En un aula actual, caracterizada por la exigencia de justicia y de respeto, la comunidad educativa tiene la oportunidad y, sobre todo, la responsabilidad de devenir un espacio donde prime el bien común, donde el lenguaje no excluya, sino que reúna y el silencio no implique un ocultamiento, sino el paso inicial para denominar, comprender y construir en conjunto.

## Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

## Referencias

- Álvarez Sepúlveda, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia*, 15(38), 97–136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Barra, L., & Muñoz, B. (2013). El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de “Alicia en el País de las Maravillas”. *Revista Educación y Tecnología*, (3), 24–44.
- Bar-Tal, D. (2024). Collective memory and history school textbooks: The cases of authoritarianism and intractable conflict. In *Global perspectives on the role of dialogue in history education* (pp. 20–37). Routledge.
- Bian, L., Leslie, S., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Cabrera, Y., & Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños”: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, (9), 184–217. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1011>
- Dahmardeh, M., & Kim, S. (2020). Gender representation in Iranian English language coursebooks: Is sexism still alive? *English Today*, 36(1), 12–22. <https://doi.org/10.1017/S0266078419000117>
- Da Silva, A. (2021). Between princesses and heroes: Reflections on identities and curriculum. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(35), 84–104. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i35.34495>
- Davies, P., Spencer, S., Quinn, D., & Gerhardstein, R. (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1615–1628. <https://doi.org/10.1177/014616702237644>
- De la Torre-Sierra, A., & Guichot-Reina, V. (2022). The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy. *Teaching and Teacher Education*, 117(103810), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810>

- Díaz, M., & Puig, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38–64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis Crítico del Discurso. En T. Van Dijk, (ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 367–404). Gedisa.
- Fernández Darraz, M., & Baeza Duffy, P. (2018). Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de la historia. *Literatura y Lingüística*, (38), 251–274. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.38.1636>
- Flores Solano, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 1–15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- Gabriel, U., Gygax, P. M., & Kuhn, E. A. (2018). Neutralising linguistic sexism: Promising but cumbersome? *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 844–858. <https://doi.org/10.1177/1368430218771742>
- García Barros, S., Martínez Lossada, C., & Rivadulla López, J. (2021). Actividades de textos escolares. Su contribución al desarrollo de la competencia científica. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 39(1), 219–238. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3099>
- González-Barea, E., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125–138. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08)
- Guichot-Reina, V., & De la Torre-Sierra, A. (2023). The Representation of Gender Stereotypes in Spanish Mathematics Textbooks for Elementary Education. *Sexuality & Culture*, 27, 1481–1503. <https://doi.org/10.1007/s12119-023-10075-1>
- Jiménez Andújar, E., Monforte García, E., & Alcalá Ibáñez, L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25–44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Lee, J., & Mahmoudi-Gahrouei, V. (2020). Gender representation in Instructional materials: A study of iranian English Language Textbooks and Teachers' Voices. *Sexuality & Culture*, 24, 1107–1127. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09747-z>
- Manassero, A., & Vázquez, Á. (2021). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación En La Escuela*, (50), 31–45. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.03>

- Meneses Varas, B., Benavides Pizarro, C., & Araya Bustamante, J. (2023). La disidencia sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.552551>
- Minte, A., & González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de Historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321–333. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Moore, M. (2021). The Hidden Force of Gender and Sexuality: A Pedagogy of Truth-Seeking. *Religious Education*, 116(5), 440–453. <https://doi.org/10.1080/00344087.2021.198575>
- Motschenbacher, H. (2014). Grammatical gender as a challenge for language policy: The (im)possibility of non-heteronormative language use in German versus English. *Language Policy*, 13(3), 243–261. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9300-o>
- Nieto, F. (2022). Escuela, literatura y homosexualidad. Notas sobre dispositivos para la circulación de ficciones disidentes. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 164–178. <http://dx.doi.org/10.30972/clt.0196216>
- Núñez Cortés, J., Núñez Román, F., & Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45–65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Parra, S., Manzanero, D., Hernández, J., & Fernández, C. (2020). Invisibilidad de la mujer en manuales de texto: La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII: el caso de sor María de Ágreda. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36(92), 849–877. <http://hdl.handle.net/10234/197943>
- Santamaría, J. (2021). Consideraciones sobre los textos escolares para la escuela rural, una revisión bibliográfica. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.22478/ufpb.19831579.2021v14n2.58139>
- Santos, M. (2022). Currículum oculto de género y coeducación. En N. Morales, (ed.).  *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 65–83). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/oAQ0336>

- Sevo, S. (2024). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en la docencia universitaria: teoría y práctica. *Ambigua: Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, (11), 23–34. <https://doi.org/10.46661/ambigua.10649>
- Startari, A. (2025). *Gramáticas del Poder*. LeFortune.
- Toledano Buendía, C. (2022). Interpretación y lenguaje no sexista: Algunas consideraciones sobre el masculino genérico. *Linguistica*, 62(1-2), 239–250. <https://doi.org/10.4312/linguistica.62.1-2.239-250>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Tosi, C. (2024). Una propuesta didáctica de comprensión lectora centrada en los modos de decir. Aportes para abordar las dificultades de lectura de textos disciplinares en el nivel secundario. *Hesperia: Anuario De Filología Hispánica*, 27(2). <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5844>
- Tyarakanita, A., Drajati, N., Rochsantiningsih, D., & Nurkamto, J. (2021). The representation of gender stereotypes in Indonesian English Language Textbooks. *Sexuality & Culture*, 25, 1140–1157. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09813-0>
- Van de Rozenberg, T., Groeneveld, M., Van Veen, D., Van Der Pol, L., & Mesman, J. (2023). Hidden in Plain Sight: Gender Bias and Heteronormativity in Dutch Textbooks. *Educational Studies*, 59(3), 299–317. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2194536>
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk, (ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 19–66). Gedisa.
- Van Dijk, T. (2019). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2014). Critical discourse analysis and multimodality. In C. Hart, (ed.). *Contemporary critical discourse analysis* (pp. 281–295). Bloomsbury.
- Vélez Castro, E., Vidal Velásquez, E., Chancay Cevallos, E., Zambrano Muñoz, E., & Calvache Cevallos, G. (2025). La diversidad en el aula para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3875–3896. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18016](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016)
- Vu, M., & Pham, T. (2022). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 29(7), 3143–3169. <https://doi.org/10.1177/13621688221136937>

## **Neutrality or Omission? The Discursive Silencing of Gender in Educational Texts**

## **Neutralidade ou Omissão? O Silenciamento Discursivo de Gênero nos Textos Educativos**

**Claudine Glenda Benoit Ríos**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

**Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

### **Abstract**

This essay analyzes the discursive silencing of gender in school textbooks, problematizing the apparent neutrality of these discourses and their implications for the reproduction of inequalities. Based on critical discourse analysis, it examines the omission of women and the absence of diverse narratives, and their influence on the configuration of social imaginaries that naturalize certain hierarchies, perpetuate roles, and exclude identities. From this perspective, the symbolic and pedagogical effects of discursive silencing are reviewed, suggesting the need to systematize language teaching with a gender perspective anchored in coherent public policies. The study reveals the need to advance the construction of inclusive materials that challenge prevailing discourses and contribute to a comprehensive and democratic education.

**Keywords:** Equity; discursive gender; inclusion; gender perspective; discursive silencing.

### **Resumo**

Este ensaio analisa o silenciamento discursivo de gênero nos textos escolares, problematizando a aparente neutralidade dos discursos e suas implicações na reprodução de desigualdades. A partir da análise crítica do discurso, examina-se a omissão de mulheres e a ausência de narrativas diversas, e sua influência na configuração de imaginários sociais que naturalizam certas hierarquias, perpetuam papéis e excluem identidades. Sob este olhar, revisam-se os efeitos simbólicos e pedagógicos do silenciamento discursivo, sugerindo a necessidade de sistematizar uma didática da linguagem com perspectiva de gênero ancorada em políticas públicas coerentes. O estudo evidencia a necessidade de avançar na

construção de materiais inclusivos que questionem os discursos predominantes e contribuam para uma educação integral e democrática.

Palavras-chave: Equidade; gênero discursivo; inclusão; perspectiva de gênero; silenciamento discursivo.



## **Capítulo 8**

# **Prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico: retos para la formación docente**

---

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

---

## **Resumen**

Este capítulo analiza los retos y oportunidades que enfrenta la formación inicial del profesorado para la integración de prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico y la reflexión. Se adoptó una metodología de revisión documental y un análisis teórico, que se fundamentó en un marco conceptual sobre pensamiento crítico, formación del profesorado y políticas educativas. El objetivo fue reflexionar respecto de cómo las prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico trascienden la visión centrada en el contenido y se sustentan en el diálogo propositivo, la argumentación, la toma de decisiones y la construcción colectiva del conocimiento. Aunque se reconoce este potencial, aún persisten tensiones entre la política pública, el currículum formativo y los diversos contextos educacionales. En este sentido, se sugiere analizar los principios de la formación docente y consolidar orientaciones para el abordaje de los desafíos desde una mirada reflexiva e inclusiva. Según el contexto presentado, este trabajo contribuye a la discusión sobre una formación inicial docente comprometida y crítica, dotada de la capacidad para guiar al estudiantado en la interpretación de su entorno y en la apertura a la resolución de problemáticas diversas.

**Palabras clave:**  
Inclusión  
educativa;  
formación inicial  
docente;  
pensamiento  
crítico;  
práctica  
pedagógica;  
rol docente.

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2025). Prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico: retos para la formación docente. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 198-216). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c626>



## Introducción

El contexto educativo actual ha debido integrar paulatinamente diversos cambios y desafíos en las prácticas pedagógicas, con el propósito de contribuir a una formación de calidad para el estudiantado. En este sentido, la complejidad social, la diversidad cultural y la irrupción de nuevas tecnologías han influido en la concepción de la formación inicial docente, que, como reto, ha debido repensar las prácticas pedagógicas para responder adecuadamente a las nuevas demandas del sistema y propiciar aprendizajes significativos (Ramírez et al., 2023; Stone & Stone, 2024; Trujillo-Juárez et al., 2025). Uno de los ejes centrales para contribuir a este tipo de aprendizajes es el desarrollo del pensamiento crítico, que se posiciona como un factor inherente a la formación de ciudadanos capaces de describir, interpretar, cuestionar y cambiar realidades (Fandiño Parra et al., 2021; Guzmán-Valenzuela et al., 2023). Si bien se reconoce este potencial, todavía persisten ciertas tensiones entre la declaración y la acción. A este respecto, las políticas educativas declaran la necesidad de desarrollar competencias críticas; no obstante, aún hay prácticas tradicionales centradas en la transmisión y recepción unidireccional de contenidos conceptuales y metodologías poco flexibles (Demera-Zambrano et al., 2023; Araya-Crisóstomo & Urrutia, 2022).

La referida brecha plantea la urgencia de revisar los marcos de formación del profesorado y, asimismo, de impulsar y sistematizar estrategias pedagógicas innovadoras que realcen el rol docente a un estatus de agente mediador de sentido y de experiencias de aprendizaje reflexivas (Gorski & Dalton, 2020; Linsenmeyer & Long, 2023). En otras palabras, desde la misma formación, se espera que los futuros docentes adquieran estrategias pertinentes para dinamizar sus aprendizajes y aquellos saberes de sus potenciales estudiantes. Esto conlleva una actitud activa y reflexiva, más que contemplativa o de asimilación desde lo dado. Por tal motivo, las prácticas pedagógicas cuya base está en el pensamiento crítico representan un recurso clave para el favorecimiento de experiencias de aula orientadas a la

argumentación, la problematización y la toma de decisiones. Bajo esta mirada, se relevaría al estudiantado a un sitial activo de su formación, donde articula el conocimiento disciplinar, pedagógico y contextual, posibilitando, a su vez, la construcción colectiva del conocimiento (Carrión Obaco et al., 2023; Ramírez Fernández, 2023). En este escenario, emergen algunos desafíos vinculados con determinadas limitaciones curriculares, con ciertas condiciones institucionales que restringen la innovación, con una incipiente sistematización de la reflexión y una débil incorporación como componente transversal en los programas de formación inicial docente.

Teniendo en cuenta la existencia de las referidas tensiones, las prácticas pedagógicas que buscan orientarse a la reflexión se configuran como un espacio de mediación entre las demandas del sistema educativo y las necesidades de preparación del profesorado en formación. Esto implica que dicho propósito no puede concebirse al margen de las políticas educativas y los marcos curriculares vigentes (Schendel et al., 2023; Cruz Picón, 2022). En efecto, los cambios impulsados en la última década no han sido suficientes para la consolidación de espacios de diálogo permanentes y la construcción reflexiva y colectiva del conocimiento. La declaración explícita de una formación de ciudadanos críticos y participativos aún está subsumida en las contradicciones entre los discursos normativos, la necesidad de dar respuesta a las pruebas estandarizadas y las realidades vivenciadas en las aulas de los diversos niveles educativos. Frente a ello, se manifiesta como un objetivo prioritario el repensar las prácticas pedagógicas y la didáctica que emana desde un enfoque crítico que integre nuevas metodologías, estrategias flexibles y fomente la autonomía, la colaboración y el pensamiento reflexivo (Hernández-Domínguez & Cuahonte-Badillo, 2018; Moreno-Pinado & Velázquez Tejeda, 2017). Solo así el futuro profesorado tendrá mejores herramientas para contextualizar el aprendizaje y responder a las necesidades socioculturales del estudiantado.

De acuerdo con el contexto presentado, este estudio adopta un diseño de ensayo teórico, que se encuentra sustentado en una metodología de revisión documental y análisis interpretativo. Las fuentes revisadas corresponden a artículos publicados en los últimos 10 años e indexados en bases de datos como Scopus y Scielo, y capítulos de libro con referato externo. La búsqueda conectó conceptos como pensamiento crítico, innovación pedagógica y formación docente, con el fin de delinear un marco interpretativo sobre las posibilidades y limitaciones de integrar las prácticas reflexivas en la formación del profesorado. En este contexto, el estudio tuvo como objetivo general reflexionar críticamente sobre los desafíos que enfrenta la formación inicial docente para incorporar prácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se propone identificar las tensiones existentes entre las políticas, los currículos y las realidades de aula.

La aproximación metodológica adoptada brinda las condiciones para situar el debate en el marco de los retos estructurales que enfrenta la educación actual, con miras a la propuesta de orientaciones teóricas para rediseñar la formación docente desde un enfoque reflexivo e inclusivo (Duk et al., 2019; Manghi et al., 2018). En consecuencia, este ensayo se articula en torno a la pregunta: ¿cómo puede la formación inicial docente incorporar de manera efectiva prácticas reflexivas que potencien el pensamiento crítico en un contexto marcado por tensiones entre las políticas educativas, los currículos y las realidades del aula? Independiente de las posibles respuestas, de algún modo, se sostiene que la reflexión crítica en la formación docente constituye un eje estructurante capaz de resignificar la práctica pedagógica y brindarle mayor legitimidad en entornos educativos en constante cambio.

### **La formación inicial docente y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico**

Vinculado a la capacidad para analizar, cuestionar y argumentar, el pensamiento crítico ha devenido un componente indispensable para

la formación inicial docente (Mango-Quispe et al., 2024; Mesquita-Romero et al., 2022). Su importancia radica en la necesidad de que el futuro profesorado tenga una participación más activa en sus procesos formativos, con un foco en la sistematización de prácticas reflexivas que contribuyan a su desarrollo profesional. El pensamiento crítico no se trata exclusivamente de una competencia cognitiva, sino sobre todo de una actitud ética y social que impulsa a futuros docentes a enfrentar problemáticas y desafíos complejos en educación (Santos Meneses, 2020; Suárez Ruiz & González Galli, 2021). En la actualidad, esta necesidad se acentúa debido a las desigualdades estructurales y las demandas relacionadas con la formación de ciudadanos comprometidos socialmente (Rueda Paredes et al., 2024). Este tipo de compromiso requiere una actitud activa y, a la vez, contemplativa del quehacer docente, que condensa el análisis de la práctica y el ejercicio docente. Bajo este supuesto, el desarrollo de dicha habilidad no solo amplía la visión del docente, sino que también potencia su capacidad para desempeñarse de manera efectiva y crítica frente a las políticas educativas y los discursos predominantes.

No obstante, el escenario descrito pone de manifiesto una interrogante medular: si el pensamiento crítico resulta tan importante para las transformaciones en educación, ¿por qué, entonces, los programas de formación inicial aún muestran limitaciones para integrarlo de forma sistemática y efectiva? Ciertamente, no hay aún consenso que permita evidenciar una única respuesta, dada la complejidad de este fenómeno. Si se analiza el abordaje de la habilidad desde la formación inicial docente es posible observar diferencias a nivel de competencia y de desempeño. En este momento formativo, el futuro profesorado debería desarrollar habilidades argumentativas, metacognitivas y reflexivas, para soportar aprendizajes que trasciendan la sola transmisión del contenido (Yadav & Bhatia, 2024; MacPhail et al., 2019; Nguyen et al., 2014). Sin embargo, algunas investigaciones refieren que los programas actuales de formación docente evidencian una priorización por el cumplimiento de estándares, pruebas y resultados cuantificables, lo que va en

desmedro de los tiempos destinados a la enseñanza de competencias críticas (Rodríguez Rojas, 2023; Carrasco-Aguilar et al., 2023).

En coherencia con lo planteado, existen otros programas formativos que continúan privilegiando un paradigma de conocimiento cerrado, lo que resulta ser fragmentado y descontextualizado de la realidad del estudiantado. Programas de esta naturaleza restringen la capacidad del profesorado en formación para analizar críticamente y problematizar sobre la realidad. Por ello, se erige la urgencia de dirigir los esfuerzos a un rediseño curricular que integre intencionada y explícitamente estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico como componente transversal en el itinerario formativo (Polo Escobar et al., 2022) y en el desempeño en las prácticas pedagógicas (Escobar Domínguez, 2024; Cruz Picón, 2022).

### **Prácticas pedagógicas críticas: rol del profesorado**

Según Cáceres et al. (2020), estudiar el pensamiento crítico desde la perspectiva docente es clave para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica. La incorporación del pensamiento crítico no resulta una tarea fácil, puesto que implica cuestionar los modelos epistemológicos subyacentes a la enseñanza tradicional (Escobar Domínguez, 2024). A su vez, exige revisar e integrar metodologías activas, como el aprendizaje y servicio, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, el debate o el diálogo con fines pedagógicos, estrategias metodológicas que ubican al estudiantado en el centro de sus procesos formativos. El desafío de avanzar hacia un enfoque crítico, visto desde múltiples perspectivas, invita a la promoción de aprendizajes dialógicos y reflexivos, donde el saber requiere ser concebido como una construcción social, compartida, situada y en constante análisis (Hartikainen et al., 2019; Castellanos Ramírez & Niño, 2018).

El diseño de prácticas pedagógicas centradas en el pensamiento crítico requiere, bajo esta lógica, un profesorado capacitado para la

gestión de entornos educativos dinámicos, flexibles y colaborativos (Souza & Dos Santos, 2023; Perry & Booth, 2021), lo que redunda en beneficios concretos para el desarrollo profesional. Por su parte, la implementación de la investigación-acción en la educación superior prepara al futuro docente en habilidades críticas, lo que reporta importantes ventajas en lo concerniente a analizar sus prácticas, perfeccionarlas para un desempeño eficiente con sus potenciales educandos y, asimismo, construir conocimiento significativo (Ruiz Peñaherrera et al., 2022). Este enfoque pone de relieve el rol activo del profesorado, su función en la mediación de los aprendizajes y el papel desempeñado para motivar la participación del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta idea puede resultar utópica, sobre todo si se tienen en cuenta las complejidades del aula; no obstante, es posible dirigir los esfuerzos asociados con ese rol activo hacia la consolidación de espacios de discusión, reflexión y diálogo propositivo. El profesorado en formación, en este sentido, debe adquirir herramientas lingüísticas y metodológicas para impulsar la comunicación efectiva y respetuosa, a fin de que las ideas se discutan, problematicen y resignifiquen mediante la colaboración entre pares (Benoit Ríos, 2025). En su conjunto, este tipo de acciones contribuiría a una autonomía reflexiva y a una participación más dinámica y resolutiva del estudiantado.

El desarrollo de prácticas pedagógicas críticas necesita, a su vez, un docente preocupado por la innovación, que vea sus procesos de enseñanza y aprendizaje como una oportunidad para hacer cambios importantes en la sociedad (Ngeze & Iyer, 2022). En la línea de una formación inicial y continua sólida, debe demostrar la adquisición de competencias didácticas claves y poseer habilidades socioemocionales, que permitan monitorear los aprendizajes y guiar procesos reflexivos complejos (Tocco et al., 2023). No obstante, no siempre está dispuesto a realizar innovación o no posee las estrategias necesarias para dar respuesta a los requerimientos de la tarea, dadas las complejidades inherentes. Sin duda, la integralidad del rol docente considera estos y otros factores, pero, sobre todo, la habilidad

para promover en el estudiantado el cuestionamiento constante y la capacidad para la construcción y reconstrucción de sentidos. Los avances vinculados a la consolidación de este perfil conllevan un desafío ético centrado en el reconocimiento de la diversidad en aula y su integración equitativa, lo que implica un replanteamiento de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, en el contexto de una ciudadanía crítica y comprometida socialmente.

### **Tensiones, políticas y desafíos orientados al cambio de las prácticas educativas**

Si bien es ampliamente reconocido su potencial, la integración de prácticas críticas en el itinerario formativo del estudiantado enfrenta diversos desafíos. Por una parte, aún son perceptibles determinadas reticencias por parte del profesorado de los establecimientos educacionales, quienes reparan en los tiempos y recursos implicados para hacer cambios importantes en su enseñabilidad. De igual forma, se constatan ciertas resistencias institucionales que limitan la experimentación pedagógica y la innovación a nivel macro y a nivel del profesorado. Según este tipo de resistencia, se remarca la necesidad de responder a un currículum estable, a las pruebas estandarizadas normadas a nivel ministerial y a la tensión por lograr determinados indicadores de rendimiento (Bastías-Bastías & Iturra Herrera, 2022; Rodríguez Rojas, 2023). Esto también implica que, en ciertos contextos, aún existen instituciones educativas que relevan como modelo la autoridad vertical, la infraestructura de aula tradicional y la disciplina rígida, basada en el silencio y orden del alumnado, lo que dificulta la generación de espacios de construcción participativa fundados en el pensamiento crítico (Hidalgo Tupia, 2024).

En el contexto latinoamericano, las políticas educativas ponen en el centro del análisis y la discusión el desarrollo del pensamiento crítico (Polo Escobar et al., 2022). Sin embargo, los aspectos normativos y la primacía de evaluaciones basadas en indicadores cuantitativos evidencia importantes tensiones entre lo que se

establece y proclama en el discurso oficial, y lo que efectivamente se lleva a cabo (Ferrada et al., 2018). Las políticas educativas, en este sentido, tienen un mayor énfasis en la medición de los resultados que en los procesos formativos, lo que constituye un constreñimiento para generación de ambientes pedagógicos fundamentados en la reflexión y la creatividad, tanto del profesorado como del estudiantado. Este escenario devela una falta de flexibilidad del sistema y se manifiesta como una barrera que afecta la libertad metodológica de educadores y que, consecuentemente, restringe la expresión de la autonomía y la reflexión.

Una articulación coherente entre las políticas educativas, el currículum oficial y la realidad del aula considera la diversidad sociocultural del alumnado para la planificación de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas (Schendel et al., 2023). Este hecho propicia un tipo de educación basada en la acción, en la reflexión y en la transformación de la cultura educativa, cuyo eje articular sea el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas reales (Zona López & Giraldo Márquez, 2017). Hay claridad acerca de que, en este propósito, se demanda la acción dinámica y propositiva de docentes, a quienes les cabe un rol esencial en la definición de políticas educativas y en la revisión de los documentos curriculares. La proyección es que el profesorado no sea únicamente un profesional ejecutor de lineamientos que vienen dados desde fuera, sino un agente interno a la comunidad, que posee un vasto conocimiento de la realidad educativa.

Un avance hacia la integración del pensamiento crítico en el desarrollo de prácticas pedagógicas activas implica el diseño de programas de formación docente que fomenten la investigación educativa, la comunicación estratégica, el trabajo colaborativo y la autorreflexión (Ferreira et al., 2024; Li et al., 2022). A este respecto, los futuros educadores deben aprender a analizar y reflexionar sobre su propia práctica; asimismo, deben poner en entredicho los supuestos pedagógicos para proyectar propuestas innovadoras consistentes

con las necesidades del medio externo (Weinstein et al., 2019). Se invita, entonces, a repensar los marcos normativos a fin de brindar mayor autonomía al profesorado para la contextualización de sus prácticas. Esto conlleva fortalecer los vínculos entre universidades, los establecimientos educativos y las comunidades en general, para potenciar el aprendizaje mutuo que sitúe a la práctica pedagógica en un proceso colectivo y contextualizado. No cabe duda de que el reto de integrar el pensamiento crítico en las prácticas pedagógicas va más allá de la formación docente: implica repensar el sentido de la educación que se forja y apostar por modelos pedagógicos críticos donde se vislumbre a un estudiantado autónomo, reflexivo, respetuoso de la diversidad y comprometido con su entorno social y cultural.

## **Conclusiones**

A lo largo de la formación docente, el pensamiento crítico constituye un eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se vuelve necesario sistematizar su incorporación en las diversas actividades curriculares. Los hallazgos de este estudio permiten evidenciar que, más allá de una habilidad cognitiva, el pensamiento crítico comporta un compromiso pedagógico, ético y social que prepara al profesorado en formación para comprender la complejidad de los contextos educativos actuales y contribuir a la toma de decisiones. En correspondencia con los objetivos propuestos, se analizaron las implicaciones de formar docentes críticos y sus alcances en la implementación de una educación integral. Dentro de estos aspectos, destacan la capacidad de cuestionar, argumentar, dialogar, consensuar y decidir desde un plano individual y colectivo. Una formación sustentada en estos elementos considera a la persona desde sus experiencias y las conecta con las vivencias de otros para la construcción de un aula inclusiva, instancia propicia para el desarrollo de valores.

Si bien se reconoce el potencial de este tipo de prácticas, los resultados dejan entrever que la formación del profesorado encuentra ciertas tensiones causadas por un modelo orientado al cumplimiento de estándares y evaluaciones cuantitativas, y el requerimiento ligado al desarrollo de habilidades argumentativas y reflexivas. Como solución a esta problemática, se sugiere revisar exhaustivamente los planes formativos y los programas de estudio, visualizando la integración de estrategias metodológicas y evaluativas que generen aprendizajes pertinentes y situados, caracterizados por el diálogo y la toma de decisiones colaborativas. Este enfoque es un llamado a la construcción de instituciones educativas como una fuente de pensamiento activo y reflexivo, donde la enseñanza-aprendizaje sea un proceso colectivo de transformación personal y social. De esta manera, se podrá contribuir a la formación de profesionales capaces de problematizar la realidad educativa generando propuestas pedagógicas integrales.

Finalmente, se reitera la necesidad de avanzar hacia una formación docente crítica sustentada en un cambio epistemológico de fondo. Dentro del itinerario, no es suficiente la inclusión de contenidos referidos al desarrollo del pensamiento crítico; se requiere integrar esta competencia paulatinamente y de manera transversal en las diversas actividades curriculares. Este enfoque no concibe al estudiantado como un mero espectador, sino lo proyecta como un agente dinámico que cuestiona el modelo tradicional de enseñanza. Desde esta perspectiva, los futuros docentes evidenciarían las competencias esenciales para enseñar y, asimismo, para actuar en contextos marcados por la diversidad y los desafíos educativos actuales. Para las universidades, en consecuencia, resulta indispensable, analizar las políticas educativas y generar espacios de diálogo institucional que posibiliten armonizar los objetivos de calidad con la innovación pedagógica, a fin de favorecer cambios reales en las prácticas de enseñanza.

## **Agradecimientos**

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

## Referencias

- Araya-Crisóstomo, S., & Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Benoit Ríos, C. (2025). Entre el saber y el hacer colaborativo: una articulación necesaria en la formación inicial docente. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Educación integral: Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje* (Vol. II, pp. 90–99). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.295.c521>
- Cáceres, M., Nussbaum, M., & Ortiz, J. (2020). Integrating critical thinking into the classroom: A teacher's perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100674>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz Mallegas, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2–27. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1394>
- Carrión Obaco, J., Tenezaca Sánchez, L., & Lalangui Flores, S. (2023). Aprendizaje colaborativo: un desafío docente para la construcción colectiva del conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(5), 9456–9473. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8515](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8515)
- Castellanos Ramírez, J., & Niño, S. (2018). Aprendizaje colaborativo y fases de construcción compartida del conocimiento en entornos tecnológicos de comunicación asíncrona. *Innovación Educativa*, 18(76), 69–88.
- Cruz Picón, P. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 236–253. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>
- Demera-Zambrano, K., Rodríguez García, M., Candela Cedeño, C., Navarrete-Solórzano, D., Santana Mero, R., & Palma Moreira, M. (2023). Aprendizaje híbrido: La transformación digital de las prácticas de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(1), 9377–9397. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5136](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5136)

- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Escobar Domínguez, M. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 301–326. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>
- Fandiño Parra, Y., Muñoz Barriga, A., López Díaz, R., & Galindo Cuesta, J. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149–167. <https://doi.org/10.6018/rie.416271>
- Ferrada, D., Villena, A., & del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254–279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Ferreira, J., Zabolotna, K., & Lee, S. (2024). Teaching twenty-first-century skills: Examining collaborative learning in initial teacher education in Finnish universities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419078>
- Gorski, P., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>
- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Rojas-Murphy, A., Nagwa, I., & Pedraja-Rejas, L. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjunction. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 11, 71–99. <https://doi.org/10.14426/cristal.v11iSI.624>
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Hernández-Domínguez, R., & Cuahonte-Badillo, L. (2018). La metodología participativa: una alternativa para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula. *Cinzontle*, (2), 30–34.
- Hidalgo Tupia, J. (2024). Autoridad docente en instituciones educativas. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2).

- Li, D., Ding, M., & Cai, J. (2022). Teacher learning about collaborative learning: A case study. *ZDM – Mathematics Education*, 54(3), 721–735. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01350-w>
- Linsenmeyer, M., & Long, G. (2023). Goal-oriented and habit-oriented reflective models to support professional identity formation and metacognitive thinking. *Medical Science Educator*, 33, 569–575. <https://doi.org/10.1007/s40670-023-01752-9>
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: Needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848–861. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610>
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñán, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>
- Mango-Quispe, P., Pérez-Postigo, G., & Turpo-Gebera, O. (2024). Alfabetización mediática y pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1548>
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., & Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 30(70), 47–57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Moreno-Pinado, W., & Velázquez Tejeda, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53–73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Ngeze, L., & Iyer, S. (2022). Teachers co-creating for teachers: Design and implementation of an online teacher professional development course in Sub-Saharan Africa. En V. Dennen, C. Dickson-Deane, X. Ge, D. Ifenthaler, S. Murthy, & J. Richardson, (eds.). *Global perspectives on educational innovations for emergency situations* (pp. 39–50). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5_4)
- Nguyen, Q., Fernández, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>

- Perry, E., & Booth, J. (2021). The practices of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 50(1), 144–156. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973073>
- Polo Escobar, B., Ramírez Carhautocto, G., Hinojosa Salazar, C., & Castañeda Sánchez, W. (2022). Competencias transversales en el contexto educativo universitario: Un pensamiento crítico desde los principios de gamificación. *Revista Prisma Social*, (38), 158–178.
- Ramia, N., Díaz, K., Salcedo, M., Merino, I., Castellanos, I., & Cueva, L. (2023). Innovations in online teacher professional development in Latin America. En W. Leal Filho, N. Aguilar-Rivera, B. Borsari, P. R. B. de Brito, & B. Andrade Guerra, (eds.). *SDGs in the Americas and Caribbean region*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91188-1\\_101-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91188-1_101-1)
- Ramírez Fernández, M. (2023). Efectividad del aprendizaje colaborativo en la educación virtual de estudiantes de educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2061–2073. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.648>
- Rodríguez Rojas, P. (2023). La formación docente y la calidad educativa en Chile: entre estándares y emociones. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.200>
- Rueda Paredes, L., Vargas Tipan, M., & Vivas Rosero, R. (2024). La formación de valores en los estudiantes: necesidad impostergable en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”*, 4(4), 338–347. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.267>
- Ruiz Peñaherrera, E., Ruiz Peñaherrera, M., Nieto Echeverría, G., & Román Palacios, C. (2022). Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 172–185. <https://doi.org/10.63549/rg.v2i3.124>
- Santos Meneses, L. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>
- Schendel, R., McCowan, T., Rolleston, C., Adu-Yeboah, C., Omingo, M., & Tabulawa, R. (2023). Pedagogies for critical thinking at universities in Kenya, Ghana and Botswana: The importance of a collective ‘teaching culture’. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 717–738. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1852204>

- Souza, E., & Dos Santos, M. (2023). Pedagogia colaborativa: Interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 105. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbepr.105.6049>
- Stone, P., & Stone, R. (2024). Professional development leadership: The importance of middle leaders. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2383442>
- Suárez Ruiz, E., & González Galli, L. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (30), 181–202. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.06>
- Tocco, A., Mehrhoff, L., Osborn, H., McCartin, L., & Jameson, M. (2023). Learning communities promote pedagogical metacognition in higher education faculty. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 42(1). <https://doi.org/10.3998/tia.2044>
- Trujillo-Juárez, S., Chaparro-Sánchez, R., Morita-Alexander, A., Escudero-Nahón, A., & Delgado-González, A. (2025). Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: A systematic literature review. *Discover Education*, 4. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 13–39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>
- Yadav, D., & Bhatia, D. (2024). Effect of reflective practices on student learning in higher education-A real life approach. *International Journal of Educational Reform*, 33(3), 308–322. <https://doi.org/10.1177/10567879221094298>
- Zona López, J., & Giraldo Márquez, J. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122–150. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.8>

**Pedagogical practices based on critical thinking: challenges for teacher training**  
**Práticas Pedagógicas Baseadas no Pensamento Crítico: Desafios para a**  
**Formação Docente**

**Claudine Glenda Benoit Ríos**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

**Humberto Andrés Alvarez Sepúlveda**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

## **Abstract**

This chapter analyzes the challenges and opportunities facing initial teacher training for the integration of pedagogical practices based on critical thinking and reflection. A methodology based on a document review and theoretical analysis was adopted, grounded in a conceptual framework on critical thinking, teacher training, and educational policies. The objective was to reflect on how pedagogical practices based on critical thinking transcend a content-centered view and are based on propositional dialogue, argumentation, decision-making, and the collective construction of knowledge. Although this potential is recognized, tensions persist between public policy, the training curriculum, and diverse educational contexts. In this sense, it is suggested to analyze the principles of teacher training and consolidate guidelines for addressing challenges from a reflective and inclusive perspective. Based on the context presented, this work contributes to the discussion on committed and critical initial teacher training, equipped with the capacity to guide students in interpreting their environment and being open to resolving diverse problems.

**Keywords:** Inclusive education; initial teacher training; critical thinking; pedagogical practice; teaching role.

## **Resumo**

Este capítulo analisa os desafios e oportunidades enfrentados pela formação inicial do professorado para a integração de práticas pedagógicas baseadas no pensamento crítico e na reflexão. Adotou-se uma metodologia de revisão documental e uma análise teórica, que se fundamentou em um marco conceitual sobre pensamento crítico, formação do professorado e políticas educacionais. O objetivo foi refletir a respeito de como as práticas pedagógicas baseadas no pensamento crítico transcendem a visão centrada no conteúdo e se sustentam no diálogo proppositivo, na argumentação, na tomada de decisões e na cons-

trução coletiva do conhecimento. Embora se reconheça esse potencial, ainda persistem tensões entre a política pública, o currículo formativo e os diversos contextos educacionais. Nesse sentido, sugere-se analisar os princípios da formação docente e consolidar orientações para a abordagem dos desafios sob um olhar reflexivo e inclusivo. De acordo com o contexto apresentado, este trabalho contribui para a discussão sobre uma formação inicial docente comprometida e crítica, dotada da capacidade para guiar o estudantado na interpretação de seu entorno e na abertura para a resolução de problemáticas diversas.

Palavras-chave: Inclusão educacional; formação inicial docente; pensamento crítico; prática pedagógica; papel docente.



## **Capítulo 9**

# **La inteligencia emocional como recurso frente a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú**

---

Freddy Bendezu Yquiapaza, María Isabel Bendezu Yquiapaza, Ingrid Janet Martínez Espinoza, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Janeth Magna Davila Ayala

---

## **Resumen**

El capítulo examina cómo la inteligencia emocional funciona como recurso ante la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote (Perú). Objetivo: comprender las percepciones estudiantiles sobre la relación entre competencias emocionales y postergación de tareas. Metodología: enfoque cualitativo, fenomenología hermenéutica, diseño descriptivo y transversal; entrevistas semiestructuradas en focus group a 20 estudiantes; análisis temático con categorías y subcategorías y revisión documental. Resultados: los participantes identifican emociones como ansiedad y frustración antes de evaluaciones; reportan estrategias de autorregulación (respiración, pausas, deporte) y automotivación (metas pequeñas, recompensas); reconocen debilidades en organización del tiempo y distracciones digitales; la empatía y las habilidades sociales mejoran el trabajo colaborativo, aunque persisten retrasos por timidez o malentendidos. Conclusiones: se confirma un vínculo inverso entre inteligencia emocional y procrastinación; fortalecer autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales reduce la postergación, mejora la planificación y favorece decisiones. Se recomiendan talleres de inteligencia emocional, rutinas de planificación y normas de higiene digital para mitigar el ciclo estrés–postergación–bajo rendimiento.

**Palabras clave:**  
Control del tiempo; estrés; habilidad emocional; inteligencia emocional; procrastinación académica.

Bendezu Yquiapaza, F., Bendezu Yquiapaza, M. I., Martínez Espinoza, I. J., Sifuentes Bendezu, J. M., & Davila Ayala, J. M. (2025). La inteligencia emocional como recurso frente a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote – Perú. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 218–246). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c627>



## Introducción

A nivel internacional, el desarrollo de habilidades emocionales se ha convertido en un componente central para explicar el éxito académico y personal de los estudiantes universitarios. Goleman (2004), sostiene que la inteligencia emocional (IE) resulta decisiva en el control y regulación de las emociones, en la adaptación al entorno universitario y en el aprendizaje autónomo. No obstante, la falta de competencias emocionales ha sido identificada como una de las causas del incremento en la procrastinación académica, entendida como la postergación intencionada de actividades importantes que afectan el rendimiento académico. Este fenómeno, señalado inicialmente en estudiantes de niveles básicos, también se refleja con fuerza en la educación superior (Diotaíuti et al., 2021).

En el ámbito internacional, se observa un creciente interés en explorar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, considerando a la IE, como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajena, ha sido identificada como un factor clave en el rendimiento académico. En contraste, la procrastinación, entendida como el retraso voluntario en la realización de tareas universitarias, impacta negativamente en el éxito académico. Estudios recientes muestran que niveles bajos de inteligencia emocional se asocian con un mayor grado de desconexión y dificultades en el cumplimiento de responsabilidades académicas, lo que afecta directamente la trayectoria universitaria (Zhang et al., 2024).

En América Latina, investigaciones realizadas entre 2021 y 2025 han revelado que la procrastinación académica es un comportamiento recurrente en los estudiantes universitarios, asociado principalmente a factores emocionales y sociales. En el caso peruano, por ejemplo, se ha identificado una relación inversa significativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica. Los hallazgos demuestran que los universitarios con mayores competencias emocionales

muestran menos tendencia a postergar sus obligaciones, lo que refuerza la importancia de trabajar habilidades emocionales como parte del desarrollo integral del estudiante en la educación superior (Reategui et al., 2022).

A nivel nacional, el interés en el rendimiento académico de los universitarios peruanos ha motivado a diversos investigadores a examinar variables que influyen en sus logros. Chavez et al. (2024), destacan que la procrastinación académica constituye un patrón prevalente entre los estudiantes de universidades peruanas, vinculado con altos niveles de ansiedad y estrés, factores que limitan el éxito académico. Asimismo, la falta de inteligencia emocional ha sido señalada como un elemento que intensifica estas dificultades, ya que reduce la capacidad de los estudiantes para gestionar adecuadamente sus emociones y cumplir con las demandas académicas propias del nivel superior, generando así un círculo de bajo rendimiento y procrastinación.

En el plano regional, diversas investigaciones en universidades peruanas han evidenciado que los estudiantes suelen enfrentar niveles elevados de procrastinación, los cuales se relacionan directamente con una limitada formación en inteligencia emocional. Esta carencia se traduce en dificultades para alcanzar sus metas académicas, dado que muchos universitarios reportan retrasos recurrentes en sus compromisos académicos en comparación con sus capacidades reales. La ausencia de programas curriculares que fortalezcan estas habilidades emocionales agrava la situación, dejando a los estudiantes con recursos insuficientes para afrontar las exigencias académicas. Esta problemática resalta la necesidad urgente de implementar estrategias formativas en inteligencia emocional en la educación superior.

Por ello, resulta pertinente estudiar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios peruanos, donde comprender cómo interactúan ambos constructos permitirá diseñar programas de

intervención que potencien la gestión emocional y reduzcan los niveles de procrastinación en este contexto. A su vez, el análisis contribuirá a la literatura científica, brindando evidencia empírica que favorezca la construcción de políticas educativas más integrales en las universidades del país, orientadas no solo a la excelencia académica, sino también al bienestar emocional de los estudiantes como parte de su formación integral (Ruiz & Berrios, 2025).

Las emociones funcionan como motivadores esenciales del comportamiento académico, y en los estudiantes universitarios, la inteligencia emocional se vuelve determinante para afrontar los retos inherentes a su formación. Investigaciones recientes muestran que la procrastinación no es un simple retraso en las tareas, sino que responde a dificultades emocionales subyacentes. En el contexto universitario, donde los estudiantes poseen mayor autonomía y responsabilidad académica, la capacidad de manejar adecuadamente las emociones resulta vital. De esta forma, comprender la relación entre la procrastinación y la inteligencia emocional abre la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan competencias emocionales para mejorar hábitos de estudio y la gestión del tiempo (Fuentes et al., 2025).

La relevancia de este estudio radica en su contribución educativa, ya que los resultados pueden servir como base para que docentes, tutores y especialistas diseñen programas de intervención enfocados en potenciar competencias emocionales y reducir la procrastinación entre los estudiantes universitarios. Además, la investigación aporta a la literatura científica al analizar la interacción de estas dos variables en el contexto universitario, un área que aún carece de suficientes estudios. Su importancia reside en evidenciar que el fortalecimiento de las habilidades emocionales no solo mejora el manejo del tiempo y el rendimiento académico, sino que también representa una herramienta clave para enfrentar los desafíos de la educación superior.

De acuerdo con la problemática abordada, que evidencia la influencia de la inteligencia emocional y la regulación de las emociones en la procrastinación académica de los estudiantes universitarios, se establecen los objetivos de la investigación. El objetivo general consiste en explorar y comprender las percepciones de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote sobre la relación entre su inteligencia emocional y las conductas de procrastinación académica; y como objetivos específicos: describir cómo los estudiantes reconocen y manejan sus emociones en el contexto académico; analizar las experiencias de los estudiantes respecto a la postergación de actividades y su autorregulación académica; interpretar la manera en que perciben que la inteligencia emocional ayuda a enfrentar la procrastinación; e identificar estrategias emocionales y conductuales empleadas para gestionarla.

### **La inteligencia emocional**

Los estudios sobre la inteligencia emocional (IE) nacieron de la necesidad de comprender cómo las emociones influyen en el pensamiento, las decisiones y el comportamiento humano. Aunque su concepto aparece en la psicología desde inicios del siglo XX, recién en los años noventa se consolidó como un campo formal de investigación (Manrique, 2025). En 1920, Thorndike introdujo la “inteligencia social” para explicar la importancia de las emociones en las relaciones humanas y posteriormente, Gardner integró la inteligencia intrapersonal e interpersonal a su teoría de inteligencias múltiples, marcando un precedente para la comprensión de la IE en contextos académicos y profesionales (Saikia et al., 2024).

En 1990, Salovey y Mayer definieron por primera vez de manera formal la inteligencia emocional como la habilidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajena. Su propuesta teórica planteó cuatro dimensiones: percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y regulación emocional. A través de estudios empíricos, demostraron que la IE va más allá de la inteligencia

cognitiva y tiene efectos notables en la vida personal y profesional. De este modo, evidenciaron que estudiantes universitarios con mayor IE alcanzan un desempeño académico superior, al gestionar de forma efectiva sus emociones y optimizar su aprendizaje (Jamba et al., 2021).

La popularización del concepto de inteligencia emocional llegó en 1995 gracias al libro de Daniel Goleman, quien sostuvo que este factor superaba en importancia al coeficiente intelectual en la predicción del éxito. Su modelo integró cinco elementos fundamentales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. A diferencia de Salovey y Mayer, Goleman puso énfasis en la relevancia de la IE en la educación universitaria, la productividad académica y el liderazgo estudiantil, lo que facilitó la expansión del tema hacia áreas como la psicología educativa y organizacional. Desde entonces, la IE se ha considerado un componente esencial en la formación de profesionales (Goleman & Cherniss, 2024).

Con el paso de los años, la investigación en inteligencia emocional ha generado diversos modelos y herramientas de medición, como el MSCEIT y el EQ-i, que permiten evaluar sus dimensiones. Estudios recientes demuestran que la IE impacta en la salud mental, la resiliencia, la toma de decisiones y el bienestar universitario. Hoy, este constructo es objeto de análisis en la psicología clínica, el liderazgo y la educación superior, lo que evidencia su influencia en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes (Moreno et al., 2023).

En la literatura contemporánea, la IE se categoriza como una inteligencia social que comprende capacidades para reconocer, manejar y expresar emociones de forma adecuada en distintos contextos, tratándose de la destreza de comprender y comunicar emociones propias y ajena de manera eficaz. Para Mayer y Salovey, esta inteligencia incluye la expresión verbal y no verbal, así como la regulación emocional en la resolución de problemas (Hamzah et al., 2024). Chávez et al. (2024), complementa que no consiste en reprimir emociones, sino en equilibrarlas y dirigirlas hacia el bienestar académico y personal.

Por su parte, Nangru (2024), sostiene que la IE se vincula con la capacidad de percibir y expresar estados emocionales de manera constructiva, además de regularlos para favorecer el crecimiento emocional e intelectual. De manera complementaria, Wei & Gaik (2022), afirman que la IE implica reconocer y aceptar las limitaciones personales, autoevaluarse y transformar actitudes negativas, respetando valores individuales. En conclusión, la inteligencia emocional permite a los universitarios mantener su esencia personal, adaptarse al entorno, tomar decisiones assertivas y fomentar su bienestar integral. Por ello, constituye un recurso esencial para enfrentar con éxito las demandas académicas y sociales de la educación superior.

### **Categoría: inteligencia emocional**

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajena. Implica interpretar los sentimientos de forma consciente, regular respuestas emocionales y establecer vínculos constructivos. Favorece la toma de decisiones acertadas, la motivación personal y la adaptación a distintos contextos sociales y profesionales (Boyatzis et al., 2000).

#### **Subcategoria 1: autoconciencia**

La autoconciencia consiste en reconocer los propios estados emocionales y su influencia en los pensamientos y conductas. Permite diferenciar sentimientos de manera precisa, facilitando la reflexión personal y la adaptación al entorno. Es el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia emocional.

*Códigos:*

- Reconocimiento de emociones.
- -Diferenciación entre sentimientos y emociones.

**Subcategoria 2: autorregulación**

La autorregulación es la capacidad de controlar impulsos, manejar frustraciones y expresar emociones de forma adecuada. Implica reflexionar antes de actuar, adaptarse a las circunstancias y mantener un comportamiento responsable. Contribuye a la estabilidad emocional y a la creación de relaciones más saludables y equilibradas.

*Códigos:*

- Tolerancia y control.
- Expresión de sentimientos y comportamiento responsable.

**Subcategoria 3: automotivación**

La automotivación es la habilidad de dirigir las emociones hacia objetivos positivos, manteniendo entusiasmo y perseverancia. Facilita la concentración en metas, la responsabilidad en acciones y el autocontrol frente a dificultades. Promueve un mejor rendimiento personal y profesional, incluso en situaciones de adversidad o presión emocional.

*Códigos:*

- Responsabilidad y concentración.
- Autocontrol y mejor rendimiento.

### **Subcategoria 4: empatía**

La empatía es la capacidad de comprender y compartir las emociones de otras personas, integrando tanto aspectos cognitivos como afectivos. Permite escuchar activamente, ponerse en el lugar del otro y responder de manera sensible. Es esencial para construir vínculos sociales basados en confianza, respeto y cooperación mutua.

*Códigos:*

- Comprensión emocional.
- Percepción y escucha activa.

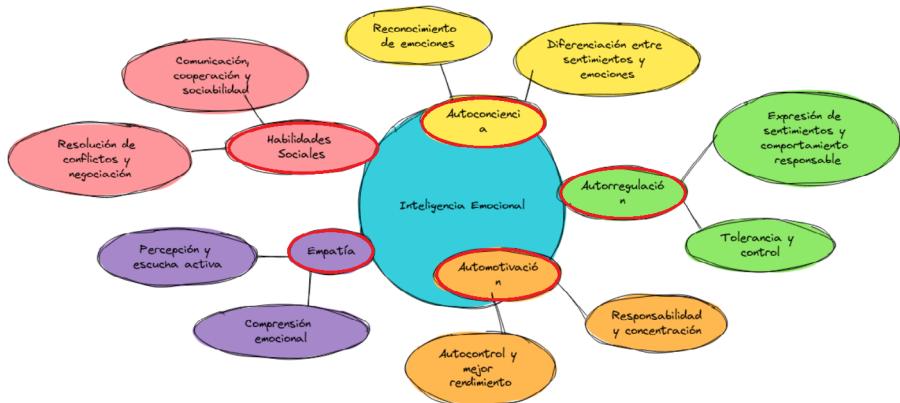
### **Subcategoria 5: habilidades sociales**

Las habilidades sociales permiten interactuar de forma efectiva con los demás, estableciendo vínculos de cooperación y comunicación. Incluyen estrategias para resolver conflictos, negociar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias. Son fundamentales para integrarse en distintos contextos sociales y laborales, favoreciendo la convivencia y el trabajo en equipo.

*Códigos:*

- Resolución de conflictos y negociación.
- Comunicación, cooperación y sociabilidad.

Figura 1. La inteligencia emocional con sus subcategorías



Fuente: elaboración propia

## La procrastinación

El estudio de la procrastinación se remonta a la psicología en el siglo XIX y principios del XX. William James es uno de los primeros en abordar el tema de la procrastinación y la convierte en un problema sobre el descuido en la psicología de la acción y el proceso de decisión. La procrastinación, a pesar de ser tocada en los cinco primeros temas de psicología, empieza a adquirir un foco en el estudio y análisis sobre el tema de la autorregulación y motivación dentro del siglo XX en adelante (Aspée et al., 2021).

En la década de 1970, la irrupción en el análisis y estudio de la procrastinación al amparo de la psicología cognitiva la posiciona como un problema de la voluntad y la conducta dominada por aspectos emocionales. En esta época, la concentración en estudios profundos sobre procrastinación se amplió. Joseph Ferrari y William McCown son dos investigadores que sentaron las bases de la definición de procrastinación como un fenómeno que centra no sólo en el análisis teórico (Ramos et al., 2017).

Durante el estudio de la procrastinación en 1980 y 1990, se analizaba desde la teoría de la autorregulación, la cual establece que se procrastina cuando hay problemas con la planificación y el control de impulsos. También, en esos años se empezaron los primeros

análisis de tipos de procrastinación, en los que se daba la clasificación de los que temen a la tarea y los que solo buscan emociones logradas a través del trabajo bajo presión. Los investigadores de la procrastinación, como Clarry Lay, lograron crear escalas para cuantificar la procrastinación, arrojando luz sobre el fenómeno de la procrastinación y sus consecuencias en la vida cotidiana (Araya et al., 2023).

La procrastinación académica se entiende como la tendencia de los estudiantes a preferir recompensas inmediatas y de menor valor, antes que beneficios más grandes a largo plazo, lo que refleja una orientación hacia el presente en lugar del futuro. Este comportamiento suele relacionarse con la ansiedad, manifestada en síntomas físicos y cognitivos como palpitaciones, temblores o preocupación excesiva. Ambas variables se han identificado como problemáticas frecuentes en el contexto universitario, tal como lo evidencia una revisión sistemática de 22 estudios, donde se concluye que procrastinación y ansiedad están vinculadas en un ciclo de causas y consecuencias que afecta el rendimiento académico (Chimoy et al., 2024).

La procrastinación se define como el aplazamiento deliberado de tareas importantes y sin justificación, incluso cuando se es consciente de las consecuencias negativas que el retraso puede causar (Hill et al., 2022). Se vincula reflexivamente al ‘descuidado cognitivo y emocional’, la evitación de tareas desafiantes o tediosas y el deseo de buscar recompensas instantáneas.

La procrastinación se explica como la lucha de dos sistemas cerebrales opuestos, el sistema límbico, que busca recompensas instantáneas, y la corteza prefrontal, que controla la planificación y la inhibición de impulsos. Cuando el sistema límbico tiene el control, las personas postergan tareas a favor de actividades más placenteras (Sirois, 2023).

Se dice que la procrastinación resulta de una forma de refuerzo negativo, aprendida como un hábito. El acto de evitar trae una

sensación de alivio del estrés o la ansiedad, y eso es lo que fortalece el comportamiento de aplazamiento (Turner & Hodis, 2023).

La procrastinación está asociada con creencias irracionales y baja autoeficacia, como lo indican las afirmaciones: “Necesito sentir cierto grado de motivación para siquiera comenzar” o “No tengo suficiente tiempo para hacerlo bien.” Estas distorsiones cognitivas pueden llevar a la evitación de tareas importantes (Svartdal & Løkke, 2022).

La procrastinación también puede ser examinada como un fenómeno que surge de influencias sociales o culturales. En contextos de rendimiento extremadamente alto, los individuos pueden optar por procrastinar como una estrategia de afrontamiento para defenderse contra juicios sobre la capacidad o para proteger la autoestima (Suarez et al., 2022).

La procrastinación siempre se ha considerado un mecanismo que ayudaba en tiempos antiguos a enfocarse en una serie de objetivos de supervivencia y dejar de lado el resto. En el mundo moderno, sin embargo, se vuelve disfuncional cuando se trata de tareas importantes que no producen resultados inmediatos (Sparfeldt & Schwabe, 2024).

La procrastinación se considera una barrera para el logro académico. Está relacionada con una mala gestión del tiempo, falta de motivación intrínseca y planificación inadecuada, lo que impacta negativamente en el rendimiento de los estudiantes (Türel & Dokumacı, 2022).

De la misma manera, la procrastinación tiene que ver con el déficit en la motivación. Las personas tienden a posponer actividades cuando no ven un propósito claro o una relación significativa con sus objetivos (Fentaw et al., 2022). La procrastinación académica es el retraso intencionado de tareas, exámenes o proyectos, pese a conocer su impacto negativo en el rendimiento. Surge por falta de motivación, mala gestión del tiempo, miedo al fracaso o búsqueda de gratificación inmediata. Afecta a estudiantes de distintos sistemas

educativos y se relaciona con factores emocionales que condicionan su comportamiento académico (Ashraf et al., 2023).

El estrés de la procrastinación refleja más que desorganización: muestra deficiencias en la planificación conductual. En educación, la procrastinación académica se convierte en un obstáculo para el aprendizaje y desarrollo, afectando productividad, salud mental y emocional. Los estudiantes sufren estrés innecesario e insatisfacción vinculados a la incompetencia percibida. Superar este problema requiere enfoques holísticos que promuevan aprendizaje autorregulado, gestión estructurada del tiempo y apoyo emocional, esenciales para afrontar las causas raíz y reducir los efectos negativos de la procrastinación académica (Orco et al., 2022).

### **Categoría: procrastinación**

La procrastinación es la tendencia a retrasar intencionalmente las actividades académicas, como estudiar, preparar exámenes o realizar tareas, aun teniendo plena conciencia de las consecuencias negativas. Implica un conflicto entre la intención de actuar y la postergación, afectando el rendimiento, la motivación y la organización del estudiante (Suárez, 2022).

### **Subcategoria 1: autorregulación académica**

La autorregulación académica refiere al control de los propios procesos de aprendizaje, incluyendo la organización del tiempo, la disciplina para cumplir plazos y la capacidad de concentrarse. Su ausencia genera hábitos de evasión y retraso en actividades académicas esenciales.

#### *Códigos:*

- Dificultad para planificar el estudio.
- Escaso manejo del tiempo académico.
- Distracciones frecuentes durante el aprendizaje.
- Incumplimiento de metas establecidas.
- Falta de autocontrol en el entorno de estudio.

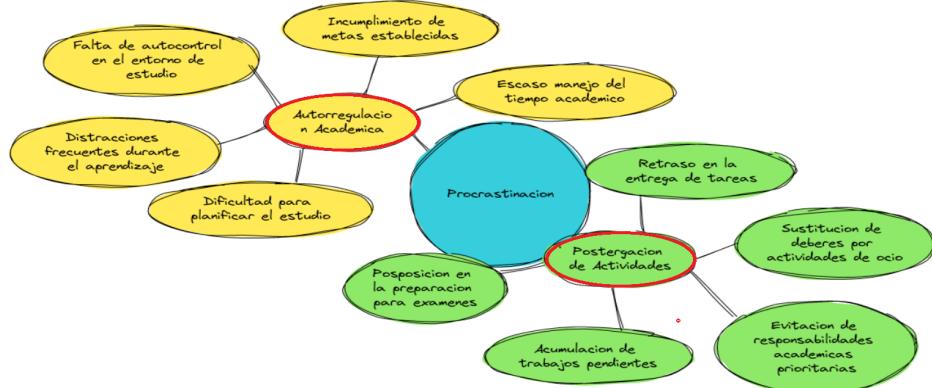
### **Subcategoria 2: postergación de actividades**

La postergación de actividades se manifiesta en la tendencia a aplazar tareas escolares, optar por gratificaciones inmediatas y evitar compromisos académicos. Este comportamiento suele originar acumulación de trabajo, ansiedad y bajo rendimiento académico.

#### *Códigos:*

- Retraso en la entrega de tareas.
- Posposición en la preparación para exámenes.
- Sustitución de deberes por actividades de ocio.
- Acumulación de trabajos pendientes.
- Evitación de responsabilidades académicas prioritarias.

Figura 2. La procrastinación con sus subcategorías



Fuente: elaboración propia

## Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter básico, optando por una metodología fenomenológica hermenéutica, con un alcance descriptivo y un diseño no experimental de tipo transversal. La elección de este enfoque responde a la necesidad de comprender, desde una perspectiva educativa y subjetiva, cómo los estudiantes universitarios interpretan el papel de la inteligencia emocional en la reducción de la procrastinación. La fenomenología hermenéutica permite analizar en profundidad las vivencias, valoraciones y percepciones de los participantes sobre la manera en que las competencias emocionales influyen en la autorregulación académica y en la postergación de actividades, basándose en experiencias concretas en su vida estudiantil (Fuster, 2019).

La estrategia metodológica consistió en realizar entrevistas semiestructuradas en modalidad de focus group a una muestra conformada por veinte estudiantes universitarios de distintas carreras. Se seleccionó esta población debido a su cercanía con situaciones de procrastinación académica y su necesidad de fortalecer habilidades emocionales para gestionar mejor el tiempo y las responsabilidades.

Las entrevistas permitieron explorar libremente las interpretaciones sobre cómo la autoconciencia, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales pueden convertirse en herramientas efectivas para enfrentar la tendencia a posponer tareas. Este diseño, al no manipular categorías, posibilita un análisis interpretativo más que estadístico (Hernández & Mendoza, 2018).

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante un análisis temático profundo, que permitió clasificar y codificar las respuestas a partir de categorías previamente definidas: inteligencia emocional y procrastinación. Cada categoría incluyó subcategorías con sus respectivos códigos, facilitando la identificación de patrones de sentido y significados compartidos. Además, se recurrió a una revisión documental complementaria, que incorporó literatura psicológica y educativa, artículos académicos y estudios nacionales e internacionales sobre el vínculo entre gestión emocional y hábitos académicos. El cruce entre los discursos de los entrevistados y la teoría permitió identificar convergencias, divergencias y aportes clave para comprender cómo el desarrollo de la inteligencia emocional puede reducir significativamente la procrastinación universitaria.

## Resultados

En el presente apartado se presenta un consolidado de las respuestas obtenidas en las entrevistas a los estudiantes universitarios, agrupando percepciones y experiencias comunes, con el fin de interpretar sus significados en coherencia con las categorías y subcategorías de análisis establecidas.

### **Pregunta 1: reconocimiento de emociones**

La mayoría de los estudiantes expresó que logran identificar emociones como ansiedad, estrés y nerviosismo antes de rendir un examen o entregar una tarea importante. Algunos señalaron que sienten frustración cuando no comprenden un tema o cuando no logran cumplir con los plazos establecidos. Otro grupo mencionó que reconocen estados de cansancio, pero a veces les cuesta diferenciar si se trata de fatiga física o desmotivación emocional. Pocos estudiantes destacaron que el reconocimiento de emociones les permite tomar decisiones más conscientes, mientras que otros admitieron que no siempre prestan atención a lo que sienten. En general, existe un consenso en que las emociones influyen de manera directa en su rendimiento académico.

*Alineado a: autoconciencia (reconocimiento de emociones).*

### **Pregunta 2: control de impulsos y frustraciones**

Los estudiantes afirmaron que suelen recurrir a técnicas simples para controlar impulsos, como respirar profundamente, escuchar música relajante, practicar deporte o tomar pausas breves durante las jornadas de estudio. Algunos señalaron que intentan pensar antes de reaccionar, lo que les permite manejar la frustración de forma más adecuada. Sin embargo, un grupo admitió que frente a situaciones de presión suelen enojarse, responder con irritación o incluso abandonar temporalmente la tarea. Otros reconocieron que prefieren evadir el problema mediante distracciones, lo que genera retrasos. De forma general, se observa que aquellos con mayor capacidad de autorreflexión logran mantener un comportamiento más equilibrado, mientras que los demás enfrentan dificultades constantes para regular sus emociones.

*Alineado a: autorregulación (tolerancia y control).*

### Pregunta 3: estrategias de automotivación

Muchos estudiantes manifestaron que establecen metas pequeñas y alcanzables como método para mantenerse motivados. Otros comentaron que utilizan recompensas personales, como permitirse un descanso o realizar una actividad recreativa tras cumplir un objetivo. Varios coincidieron en que visualizar los logros futuros, como aprobar un curso o culminar la carrera, funciona como motor de motivación. No obstante, algunos admitieron que pierden concentración con facilidad, sobre todo cuando sienten cansancio o desinterés por la materia. En ciertos casos, la automotivación se ve fortalecida por el apoyo de la familia y compañeros, mientras que en otros depende únicamente de la autodisciplina. En conjunto, se evidencia que mantener el entusiasmo es un desafío constante.

*Alineado a: automotivación (responsabilidad y concentración).*

### Pregunta 4: empatía y vida universitaria

Los entrevistados resaltaron que la empatía les ayuda a mejorar la dinámica en trabajos grupales, ya que escuchar activamente y comprender los estados emocionales de sus compañeros genera confianza y colaboración. La mayoría destacó que ponerse en el lugar del otro reduce tensiones y facilita el cumplimiento de objetivos colectivos. Algunos señalaron que la empatía favorece la construcción de vínculos más sólidos y un ambiente de respeto. No obstante, una minoría admitió que, en ocasiones, se enfocan más en sus propios problemas y dejan de lado la comprensión hacia los demás. Pese a estas diferencias, el grupo coincidió en que la empatía es clave para una convivencia armónica en la universidad.

*Alineado a: empatía (comprensión emocional y escucha activa).*

### Pregunta 5: habilidades sociales

La mayoría de los estudiantes enfatizó la importancia de la comunicación clara y asertiva para cumplir adecuadamente con las tareas en equipo. Algunos indicaron que la capacidad de negociar y resolver conflictos evita discusiones innecesarias y retrasos en la entrega de trabajos. También se mencionó que la cooperación fortalece la confianza entre compañeros y aumenta la motivación para cumplir con responsabilidades académicas. Sin embargo, un grupo reconoció que la timidez, la falta de iniciativa o los malentendidos pueden entorpecer la dinámica grupal. Aun así, la mayoría coincidió en que desarrollar habilidades sociales ha sido determinante para integrarse mejor en la universidad y alcanzar un desempeño más equilibrado tanto en lo académico como en lo personal.

*Alineado a: habilidades sociales (resolución de conflictos y sociabilidad).*

### Pregunta 6: dificultades en la organización del tiempo

La mayoría admitió que carece de una planificación adecuada y suele dejar las tareas para el último momento. Algunos reconocieron que el uso excesivo de redes sociales o el entretenimiento digital afecta de manera significativa la distribución del tiempo. Otros mencionaron que factores externos, como el trabajo o las responsabilidades familiares, influyen en la dificultad para cumplir con metas académicas. Varios estudiantes dijeron que, aunque intentan establecer horarios, no siempre logran mantener la disciplina necesaria. Este comportamiento genera incumplimiento de objetivos y, en ocasiones, un aumento del estrés académico. En general, el grupo reconoció que mejorar la organización del tiempo es un reto pendiente que influye directamente en su rendimiento.

*Alineado a: autorregulación académica (manejo del tiempo, incumplimiento de metas).*

### Pregunta 7: situaciones de postergación

Los entrevistados mencionaron que postergan con mayor frecuencia aquellas tareas que perciben como largas, aburridas o difíciles. Varios coincidieron en que prefieren realizar primero actividades sencillas o placenteras antes de enfrentar trabajos más exigentes. Algunos señalaron que suelen retrasar la preparación para los exámenes porque consideran que aún “hay tiempo suficiente”, lo que ocasiona estudiar a última hora. Otros destacaron que el miedo al fracaso o la falta de motivación son detonantes de la postergación. Aunque unos pocos afirmaron que trabajan mejor bajo presión, la mayoría reconoció que este hábito termina generando mayor estrés y resultados poco satisfactorios. La procrastinación aparece, así como un patrón recurrente en la vida académica.

*Alineado a: postergación de actividades (posposición de tareas, sustitución por ocio).*

### Pregunta 8: actividades sustitutas

Los estudiantes coincidieron en que al procrastinar suelen reemplazar sus deberes por uso de redes sociales, ver series o salir con amigos. Algunos afirmaron que realizan actividades domésticas como una forma de justificación para no estudiar. Un grupo menor dijo que prefiere hacer deporte o dormir, considerando estas prácticas como excusas para evitar responsabilidades. Varios reconocieron que estas conductas no solo les restan tiempo, sino que generan sentimientos de culpa y ansiedad al acumularse el trabajo pendiente. Pese a ello, pocos manifestaron que estas actividades sustitutas funcionan como válvulas de escape frente al estrés académico. En conjunto, se evidencia que la distracción inmediata prevalece sobre el cumplimiento académico.

*Alineado a: postergación de actividades (sustitución de deberes por ocio).*

### **Pregunta 9: impacto de la acumulación de trabajos**

La mayoría de los estudiantes señaló que la acumulación de tareas genera altos niveles de ansiedad, presión y desmotivación. Algunos afirmaron que, bajo estas condiciones, la calidad de los trabajos se ve afectada y disminuye la claridad en sus ideas. Otros reconocieron que el exceso de pendientes los obliga a trabajar de manera apresurada, lo que suele provocar errores y bajo rendimiento. Sin embargo, unos pocos estudiantes indicaron que la presión les impulsa a enfocarse y ser más productivos, aunque admitieron que esta estrategia no siempre es sostenible. En general, la acumulación fue percibida como un factor que limita el aprendizaje y afecta negativamente el bienestar emocional.

*Alineado a: postergación de actividades (acumulación de trabajos pendientes).*

### **Pregunta 10: estrategias para superar la procrastinación**

Los estudiantes mencionaron diversas estrategias, como el uso de agendas, aplicaciones móviles, recordatorios electrónicos y planificación semanal para organizar su tiempo. Algunos destacaron la importancia de estudiar en grupo o pedir apoyo a compañeros para mantenerse motivados. Otros señalaron que dividen las tareas en partes más pequeñas para que sean más manejables. No obstante, varios admitieron que no poseen métodos consistentes y dependen de la presión de los plazos para actuar. Algunos expresaron que desean mejorar su disciplina personal, pero aún carecen de constancia. En general, se observa un esfuerzo por encontrar recursos de autocontrol, aunque la procrastinación sigue siendo un desafío para la mayoría.

*Alineado a: autorregulación académica (estrategias de autocontrol y responsabilidad).*

## Conclusiones

La investigación confirmó el vínculo inverso entre la inteligencia emocional (IE) y la procrastinación académica en estudiantes de Nuevo Chimbote: mayor autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales se asocian con menos postergación de tareas. El enfoque fenomenológico hermenéutico y los focus groups con veinte estudiantes permitieron comprender cómo emociones como ansiedad, estrés y frustración anteceden a conductas de demora, afectando el rendimiento. Se responde al objetivo general al describir percepciones claras de que la IE opera como recurso de afrontamiento: reconocer lo que se siente, regular impulsos y sostener metas reduce la evitación, mejora la planificación y facilita decisión académica oportuna.

Respecto al primer y segundo objetivo específico, los estudiantes describieron que identifican ansiedad y cansancio antes de exámenes; controlan impulsos con respiración, pausas, música o deporte; y mantienen la motivación con metas pequeñas y recompensas. Sin embargo, reportan déficits en organización del tiempo, distracciones digitales y postergación de tareas percibidas como “largas o aburridas”, lo que deriva en acumulación de pendientes y mayor presión. Las habilidades sociales y la empatía favorecen trabajos grupales y reducen tensiones, pero la timidez o malentendidos aún generan retrasos. En suma, la autorregulación académica emerge como cuello de botella: cuando falla, la procrastinación se dispara; cuando mejora, el rendimiento y el bienestar aumentan.

En relación con el tercer y cuarto objetivo específico, los estudiantes perciben que la IE media la lucha entre gratificación inmediata y metas académicas: regula emociones, sostiene la concentración y orienta conductas hacia el largo plazo. Identificaron estrategias efectivas: agendas y apps, recordatorios, planificación semanal, dividir tareas, estudio colaborativo y apoyo entre pares;

todas viables para programas de intervención universitarios. Se recomienda institucionalizar talleres de IE (autoconciencia, regulación y automotivación), rutinas de planificación y normas de higiene digital. Así, la universidad puede reducir el círculo vicioso “estrés–postergación–bajo rendimiento” y potenciar aprendizajes significativos y bienestar estudiantil. Conclusión práctica: más IE, menos excusas; más estructura, menos caos académico.

## Referencias

- Araya, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez, V., Ganga, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behavioral Sciences*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Ashraf, M. A., Sahar, N.-e., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Aspée, J., González, J., & Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4–22. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1116>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On, & J. D. A. Parker, (eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). Jossey-Bass.
- Chavez, S., Haro, Y. M., Machaca, L. G., & Adriano, C. (2024). Emotional intelligence and academic procrastination in university students in Peru. *Ciencias Psicológicas*, 18(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>
- Chimoy, C. C., Yessmin, C. N., Montoya, P. T., & Irigoin, S. (2024). Procrastinación Académica y Ansiedad en Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 9575–9598. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.12105](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12105)
- Diotaiauti, P., Valente, G., Mancone, S., & Bellizzi, F. (2021). A mediating model of emotional balance and procrastination on academic performance. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.665196>
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*, (1), 1277866. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Fuentes, S. E., Vera, V. G., Aguilar, H. M., Yglesias, L. A., Arbulú, M. A., & Alegria, C. E. (2025). Social Media Addiction and Procrastination in Peruvian University Students: Exploring the Role of Emotional Regulation and Age Moderation. *Healthcare*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/healthcare13091072>

- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2024). Optimal leadership and emotional intelligence. *Leader to Leader*, (113), 7–12. <https://doi.org/10.1002/ltl.20813>
- Hamzah, N., Baharum, H., & Mohd, F. H. (2024). Emotional Analysis of the Leader in the IMAM Novel Based on Daniel Goleman's Theory of Emotional Intelligence. *Perspektif Jurnal Sains Sosial Dan Kemanusiaan*, 16(2), 88–99. <https://doi.org/10.37134/perspektif.vol16.2.8.2024>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hill, V. M., Rebar, A. L., Ferguson, S. A., Shriane, A. E., & Vincent, G. E. (2022). Go to bed! A systematic review and meta-analysis of bedtime procrastination correlates and sleep outcomes. *Sleep Medicine Reviews*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2022.101697>
- Jamba, A., Vidal, R., Cossio, M. A., Hernández, O., Gómez, I., & Gomez, R. (2021). Instrumentos que evalúan la inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), 68–75. <https://doi.org/10.46997/revecatneurol30200068>
- Manrique, R. (2025). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801–814. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000400008>
- Moreno, N. M., Roldán, B. F., Mena, I. M., Castillo, M. E., & Rodríguez, B. L. (2023). Inteligencia Emocional en el aula: Una Revisión de Prácticas y Estrategias para promover el Bienestar Estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 4731–4748. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5683](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683)
- Nangru, L. (2024). Emotional Stability and Emotional Intelligence as predictors of Academic Procrastination among college students. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2(2), 1–67.

- Orco, E., Huamán, D., Ramírez, S., Torres, J., Figueroa, L., Mejía, C. R., & Colque, W. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de segundo año de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 41.
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., & Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 275–289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300016>
- Reategui, R., Tarrillo, D., Cordova, F., & Ramirez, C. (2022). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, Perú–2021. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 15(2), 33–42. <https://doi.org/10.33339/rccsalud.1891>
- Ruiz, A. M., & Berrios, M. P. (2025). The Role of Emotional Intelligence and Frustration Intolerance in the Academic Performance of University Students: A Structural Equation Model. *Journal of Intelligence*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/intelligence13080101>
- Saikia, M., George, L. S., Unnikrishnan, B., Nayak, B. S., & Ravishankar, N. (2024). Thirty years of emotional intelligence: A scoping review of emotional intelligence training programme among nurses. *International Journal of Mental Health Nursing*, 33(1), 37–51. <https://doi.org/10.1111/inm.13235>
- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>
- Sparfeldt, J. R., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 218. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466>
- Suárez, J. A. (2022). Teorías sobre la procrastinación y su incidencia en la gerencia educativa. *Ventana Científica*, 12(20), 18–29. <https://doi.org/10.5377/ventci.v12i20.1531>
- Svartdal, F., & Lokke, J. A. (2022). The ABC of academic procrastination: Functional analysis of a detrimental habit. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019261>
- Türel, Y. K., & Dokumacı, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 9(2), 481–497. <https://doi.org/10.17275/per.22.49.9.2>

- Turner, M., & Hodis, F. A. (2023). A systematic review of interventions to reduce academic procrastination and implications for instructor-based classroom interventions. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09838-x>
- Wei, G., & Gaik, L. P. (2022). The Relationship Between Emotional Regulation and Academic Procrastination Among University Students. *Asia Pacific Journal of Business, Humanities and Education*, 7(1), 84–104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10124967>
- Zhang, B., Xiao, Q., Gu, J., Zhang, W., Lu, H., Zhang, J., & Han, L. (2024). The mediating role of resilience between emotional intelligence and academic procrastination in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nursing Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1002/nop2.2144>

**Emotional Intelligence as a Resource Against Academic Procrastination in University Students from Nuevo Chimbote – Peru**

**A Inteligência Emocional como Recurso Frente à Procrastinação Acadêmica em Estudantes Universitários de Nuevo Chimbote – Peru**

**Freddy Bendezu Yquiapaza**

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3565-6195>

freddybendez@gmail.com

Contador público colegiado y estudiante de maestría en ciencias de la educación en docencia e investigación.

**Maria Isabel Bendezu Yquiapaza**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0008-7874-6079>

isa.bendezu28@gmail.com

Licenciada en educación historia y geografía

**Ingrid Janet Martínez Espinoza**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0006-9080-0395>

ijme0512@gmail.com

Licenciada en educación, especialidad de educación primaria. Estudiante de maestría en ciencias de la educación en docencia e investigación.

**Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3992-4150>

jhoselyn.sifuentes.bendezu@gmail.com

Licenciada en educación; especialidad: historia, geografía y ciencias sociales

**Janeth Magna Davila Ayala**

Universidad Nacional del Santa | Nuevo Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0000-2477-0796>

janed\_24@hotmail.com

Licenciada en educación, especialidad de educación primaria. Licenciada en educación.

Especial en la especialidad de discapacidad intelectual. Estudiante de maestría en ciencias de la educación en docencia e investigación.

## **Abstract**

This chapter examines how emotional intelligence functions as a resource against academic procrastination in university students from Nuevo Chimbote (Peru). Objective: to understand student perceptions regarding the relationship between emotional competencies and task postponement. Methodology: qualitative approach, hermeneutic phenomenology, descriptive and cross-sectional design; semi-structured focus group interviews with 20 students; thematic analysis with categories and subcategories, and documentary review. Results: participants identified emotions such as anxiety and frustration before assessments; they reported self-regulation strategies (breathing, breaks, sports) and self-motivation (small goals, rewards); they recognized weaknesses in time organization and digital distractions; empathy and social skills improved collaborative work, although delays due to shyness or misunderstandings persisted. Conclusions: an inverse relationship between emotional intelligence and procrastination is confirmed; strengthening self-awareness, self-regulation, self-motivation, empathy, and social skills reduces postponement, improves planning, and favors decision-making. Workshops on emotional intelligence, planning routines, and digital hygiene nor-

ms are recommended to mitigate the stress–procrastination–low performance cycle.

Keywords: Time management; stress; emotional ability; emotional intelligence; academic procrastination.

## **Resumo**

O capítulo examina como a inteligência emocional funciona como recurso frente à procrastinação acadêmica em estudantes universitários de Nuevo Chimbote (Peru). Objetivo: compreender as percepções estudantis sobre a relação entre competências emocionais e o adiamento de tarefas. Metodologia: abordagem qualitativa, fenomenologia hermenêutica, delineamento descritivo e transversal; entrevistas semiestruturadas em grupo focal com 20 estudantes; análise temática com categorias e subcategorias e revisão documental. Resultados: os participantes identificaram emoções como ansiedade e frustração antes de avaliações; relataram estratégias de autorregulação (respiração, pausas, esporte) e automotivação (metas pequenas, recompensas); reconheceram debilidades na organização do tempo e distrações digitais; a empatia e as habilidades sociais melhoraram o trabalho colaborativo, embora persistissem atrasos por timidez ou mal-entendidos. Conclusões: confirma-se uma relação inversa entre inteligência emocional e procrastinação; fortalecer a autoconsciência, a autorregulação, a automotivação, a empatia e as habilidades sociais reduz o adiamento, melhora o planejamento e favorece a tomada de decisões. Recomendam-se oficinas de inteligência emocional, rotinas de planejamento e normas de higiene digital para mitigar o ciclo estresse–procrastinação–baixo rendimento.

Palavras-chave: Controle do tempo; estresse; habilidade emocional; inteligência emocional; procrastinação acadêmica.



## **Capítulo 10**

# **Innovación Pedagógica: integración del emprendimiento en proyectos de innovación social**

---

Oscar Felipe García, José Alberto Castellanos Gutiérrez,  
José Alberto Becerra Santiago

---

## **Resumen**

El presente capítulo describe algunos hallazgos de las Palabras clave: experiencias en innovación pedagógica para el fomento Innovación de aprendizaje de capacidades para la innovación social, Pedagógica; específicamente relacionados con la integración de la Emprendimiento; categoría del emprendimiento en los diferentes proyectos Aprendizaje; de transferencia de conocimiento y vinculación social, Innovación Social. Llevados a cabo de manera participativa con organizaciones multisectoriales desde el Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitarios de Ciencia Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México, en el periodo 2014-2024.

García, O. F., Castellanos Gutiérrez, J. A., & Becerra Santiago, J. A. (2025). Innovación Pedagógica: integración del emprendimiento en proyectos de innovación social. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 248-264). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c628>



## Introducción

La Universidad de Guadalajara (UdeG) como institución pública del Estado de Jalisco, tiene una ardua historia en la contribución a la atención de problemáticas prioritarias de la sociedad en el ámbito local y regional. La UdeG cuenta con convenios nacionales e internacionales y ha sido promotora de alianzas multisectoriales para generación y transferencia de conocimientos. Ahora bien, las necesidades cambiantes de la sociedad mexicana y global en el Siglo XXI, suponen cada vez más escenarios complejos que confrontan los modelos de gestión educativa universitaria y demandan acciones estratégicas enfocadas a cultivar escenarios de innovación pedagógica que promueva la conversión del conocimiento resultado de las investigaciones y las experiencias de vinculación social en políticas, programas y proyectos efectivos de atención social. De esta manera, se aporta al fortalecimiento de la capacidad de respuesta del ecosistema de organizaciones que participan en la cadena de atención social en este contexto.

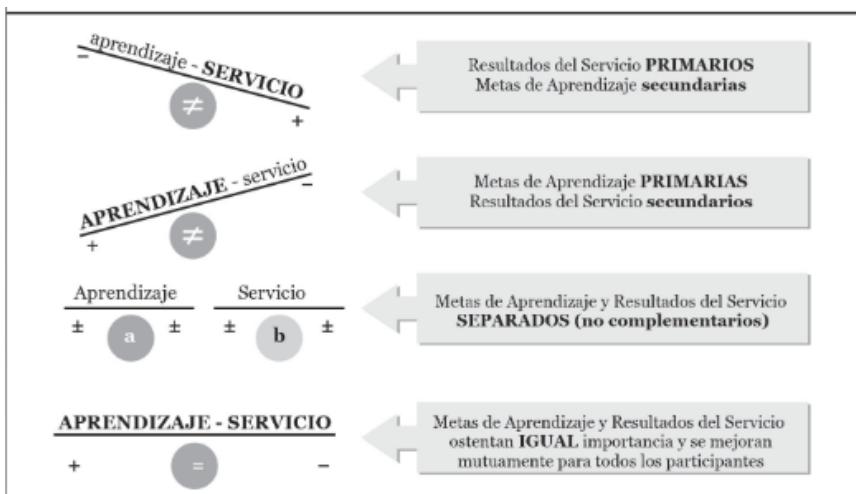
Lo anteriormente expuesto, impulsó al equipo directivo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la UdeG, a la creación del Programa Internacional de Innovación Social (PIIS), que inició actividades el año 2013 y fomentó una serie de iniciativas estratégicas para la articulación de actores multisectoriales en un esquema de cooperación internacional enfocado al diseño, la incubación e implementación de proyectos sociales, que fueron operados en el periodo 2014 - 2024. Siendo evaluados de manera notable por su relevante incidencia social. Esto convierte a CUCEA en un referente nacional e internacional en la materia.

En un primer momento, se consolidan los aprendizajes adquiridos por medio de la participación en el diseño preliminar y la operación piloto de la currícula del Programa de Capacitación y Certificación para el Tratamiento y Rehabilitación de Drogas y Violencia [PROCCER] en

los estados de Jalisco, Campeche, Chihuahua, Baja California, Estado de México y la Ciudad de México. Innovación enfocada al desarrollo y fortalecimiento institucional para promover la formación de recursos humanos especializados en el tratamiento de las adicciones (García, 2025, p. 76). Posteriormente, se extiende la investigación aplicada y la asistencia técnica a los Estados de Nayarit, Michoacán, San Luis Potosí y otros Países Latinoamericanos.

Esta primera innovación pedagógica implica un cambio de paradigma para la gran mayoría de los académicos participantes, que sin perder la rigurosidad de la investigación con la que habían sido formados, debían participar en un esquema educativo práctico profesional para asegurar una enseñanza capaz de asociar la educación general con las bases de una educación por competencias laborales. Entendida desde el punto de vista de la pedagogía profesional, como un todo dinámico, un conjunto de componentes interrelacionados (Ortiz, 2009). Además, fue necesario modificar la práctica docente para centrarla en el aprendizaje con líderes y consejeros miembros de organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la atención de las adicciones. Se trató de una innovación educativa que inicia su implementación desde lo desde lo micro, desde lo concreto de la docencia (Aguerrondo, 2002). En esta primera parte, fue de gran utilidad abocarnos a la perspectiva de aprendizaje y servicio (APS) que ubica un mosaico de cuatro alternativas de implementación para facilitar la adquisición de conocimientos vinculados al currículum. Entre estas, alternativas se selecciona la que asume que las metas del aprendizaje y los resultados del servicio ostentan igual importancia y se mejoran mutuamente para permitir poner en juego actitudes y valores a través de un servicio pensado para cubrir las necesidades de la ciudadanía, vinculando el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa, coherente y articulada, que permite aprender y actuar a la vez. Ver figura 1.

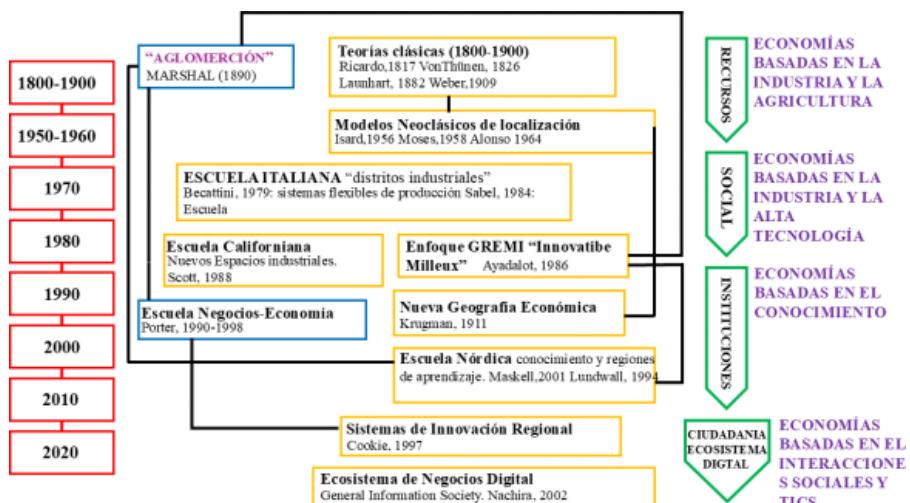
Figura 1. Mosaico de los Tipos de Aprendizaje-Servicio.



Fuente: Tipologías del Aprendizaje-Servicio. Adaptado por García (2020); Sigmon (1997).

Posteriormente, autores como García et al. (2019), que retoman de Santos & Teixeira (2007), develan de manera implícita, la necesidad de una educación emprendedora para una innovación que se orienta por la brújula de las competencias ciudadanas, por medio de la construcción de un mapa para la evaluación de asociaciones con fines de productividad y competitividad tipo “Cluster” en el tiempo. Sus observaciones muestran una génesis de la gestión económica desde una perspectiva orientada a la industria y agricultura que se enfoca en la explotación de los recursos, pasando por la visión económica basada en la industria y la alta tecnología y la visión económica sustentada en el conocimiento, hasta llegar al despertar de una visión emergente basada en las interacciones sociales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se muestra una historia de cambio desde el paradigma de sistemas regionales de innovación al paradigma de ecosistemas de negocios digitales, ver figura 2.

Figura 2. Gestión económica y cluster en el tiempo.



Fuente: adaptado de García et al. (2019).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se avanza en la exploración de nuevos escenarios con el propósito de impulsar la generación de conocimiento para el fortalecimiento de un ecosistema de aprendizaje que sea el soporte de la consolidación de un ecosistema de bienestar. Con la lógica de los “Clusters”, se promueve la asociación multisectorial enfocada a la acción social emprendedora.

En consecuencia, se establece la estrategia de gestión de colectivos de “Innovación Social para el Emprendimiento Estratégico”. Orientado al aprendizaje colectivo para la creación e implementación de proyectos desarrollados en colaboración con diferentes instancias de gobierno, redes de organizaciones sociales, redes empresariales nacionales e internacionales e instancias de cooperación internacional, ver tabla 1.

**Tabla 1. Proyectos Incubados con el componente del emprendimiento.  
2014-2024**

| Proyecto  | Enfoque   | Participantes  |
|---|---|--|
| <b>BRÚJULA PARA EL DESARROLLO. LÍDER SOCIAL</b>                       | Orientación vocacional y emprendimiento social.<br><br>Liderazgo e Innovación Social                    | Organizaciones educativas y Educadores del Sistema Medio Superior.                                 |
| <b>“ZAPOPAN RIFA”</b>   | Mentoría Juvenil: Prevención e Innovación Social.   | Ayuntamiento de Zapopan y Organizaciones Comunitarias y Empresariales.                             |
| <b>NEURONA</b>  | Laboratorio de Innovación social con Jóvenes para la reducción de la pobreza y el desarrollo económico. | Ayuntamiento de Zapopan y Organizaciones Comunitarias y Empresariales.                             |
| <b>CÁTEDRA UNESCO: INNOVACIÓN SOCIAL Y EMPRENDIMIENTO.</b>            | Innovación Educativa para promover la innovación social y el emprendimiento                             | Secretaría de Ciencia y Tecnología e Innovación. Organizaciones educativas y de la Sociedad Civil. |
| <b>MISGEB: Maestría en Innovación Social y Gestión del Bienestar.</b> | Formación en investigación aplicada con énfasis en el diseño de proyectos de innovación social.         | Secretaría de Ciencia y Tecnología e Innovación. Organizaciones educativas y de la Sociedad Civil. |

Fuente: elaboración propia

En un segundo momento, las acciones de innovación pedagógica avanzan en la consolidación de una visión muy cercana a la comprensión de una prioritaria necesidad de impulsar futuros reparadores y espacios de aprendizaje transformadores para la sociedad, mediante diferentes metodologías participativas para promover un desarrollo territorial sostenible y descolonizador (Walker et al., 2023, p. 22).

## **Innovando en la integración del emprendimiento para la innovación social**

Pasando los días de la post pandemia de COVID-19, apenas se va comprendiendo la profundidad de sus efectos económicos, sociales y en la salud humana. Cada vez más, las sociedades se enfrentan a la incertidumbre que provocan nuevos conflictos internacionales, guerras emergentes y aranceles económicos que amenazan y reconfiguran el actual estado de las relaciones construidas por países tales como: México, EE.UU y Canadá. Siguiendo a Snowden et al. (2021), se puede afirmar que en estos escenarios cada vez más cambiantes, inciertos y volátiles, los sistemas educativos deben ser evaluados y fortalecidos en su capacidad de respuesta social y enfoque a un aprendizaje centrado en soluciones a retos y problemas que permitan facilitar la formación de emprendedores sociales comprometidos y reconocer que el éxito de una empresa social requerirá cambios individuales, sociales, culturales e institucionales.

Además, se debe procurar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que interpelen la visión individualista “neoliberal” basada en la construcción ontológica del “héroe” emprendedor. Se trata de una “Miopía Intelectual” que entiende el emprendimiento, no como un proceso, sino generalmente como un resultado, donde un individuo es la “estrella” (Álvarez et al., 2025, p. 4).

Así pues, frente a la tendencia descontrolada de exhibir la acción emprendedora como solución “mágica” para eliminar por sí sola, los cinturones de pobreza, la exclusión social y las violencias. Una “moda” que vende la idea de un self emprendedor sin la capacidad de análisis del sistema social, sino que denomina la racionalidad micropolítica sobre la cual convergen las tecnologías del autoconducción y la conducción (Ulrich, 2015, p. 63).

Ahora bien, investigadores como Moyano (2023), en Colombia, precisan que diversos autores entre ellos, Pérez-Correa et al. (2019) y Rozo et al. (2019), destacan, y mencionan el relevante papel del

emprendimiento en la facilitación de la inserción laboral, el aumento de la productividad y la competitividad, y la construcción de paz en las regiones que han sido afectadas por el conflicto armado. Este dato es importante, dado que son hallazgos en un territorio que navega problemáticas como las que tiene México, (no necesariamente iguales) pero sí relacionadas con grupos armados al margen de la ley, asociados al tráfico de drogas y enfrenta retos importantes en materia de inclusión social de sus poblaciones juveniles.

Otros estudio bibliométricos globales, muestran una tendencia temática en la publicación sobre emprendimiento desde los ámbitos académicos, clasificada en tres grupos particulares: El primer grupo, se concentra en el análisis teórico y en las siguientes palabras claves: measurement, business model, scale, intrapreneurship, social networks, corporate social responsibility. El segundo grupo, se enfoca en el desarrollo e inclusión económica de diversas comunidades y sus palabras clave son el emprendimiento social e innovación social vinculado con políticas públicas, las Políticas sociales, la caridad y la inclusión a través de negocios.

El último grupo clasificado se centra en el tema de empresa social, empleabilidad, servicios transformativos y sociedad civil (Campigotto et al., 2020).

Lo anteriormente enunciado, hace parte de un arduo mapa de conocimiento que se viene delimitando, en el intento de justificar el objetivo general de investigación-acción que acompaña esta experiencia, enfocado a identificar y analizar las condiciones y factores que interpelan con el cumplimiento de la función sustantiva de la innovación pedagógica desde la Universidad Pública de Guadalajara, en su faceta de promover un self emprendedor que pretende una comprensión de las causas de su realidad social y una capacidad de análisis e implementación y/o diseño herramientas para transformarla. Así como, fortalecer la construcción participativa de conocimientos con comunidades enfocados al diseño e implementación de proyectos de innovación social para el desarrollo territorial.

También, se incluye como uno de los objetivos específicos aportar a la consolidación del cuerpo teórico, metodológico y praxeológico de la innovación social, para fundamentar el terreno de una disciplina catalizadora de políticas, planes, programas y proyectos con alto impacto en la atención efectiva de problemáticas sociales prioritarias de los territorios. Y con la capacidad de aprovechar los avances de investigación social en materia emprendimiento y otras disciplinas asociadas a la generación de rutas productivas sustentables. En consecuencia, desde el 2014 se avanza en un proceso de identificación, debate e interacción continua con múltiples concepciones para propiciar la generación de conocimiento y la dinamización de aprendizajes permanentes. Así pues, nos inspira la “auto-crítica” que se ha dado en la Comunidad Europa, a continuación, se describen algunas concepciones, ver Tabla 2.

Tabla 2. Algunas concepciones críticas de la Innovación Social.

| Tipo                                  | Generalidades de las Visiones  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Concepto Paraguas:</b>             | Cobija una gama muy amplia de ideas, métodos, programas e iniciativas sociales (Grimm et al., 2013).                   |
| <b>Concepto Volátil e Híbrido.</b>    | No se ha profundizado en algún tipo de posición teórica sólida (EUROPEAN COMMISSION, 2013b).                           |
| <b>Ruta comportamental difusa.</b>    | La IS involucra mejoras a la capacidad de acción de las personas (EUROPEAN COMMISSION, 2013c).                         |
| <b>Concepto Paraguas:</b>             | Concepto extremadamente flexible (Hernández- Ascaso et al., 2016, p. 169).   |
| <b>integración eficacia- igualdad</b> | Direccionadora de la inclusión a la lógica de la eficiencia (Ramos, 2017 ).  |
| <b>Un cúmulo de indefiniciones:</b>   | una retórica vacía de contenido con la promesa de movilidad social ascendente (Ander Gurrutxaga et al., 2019, p. 135). |
| <b>Contra la innovación Social</b>    | Actualización Neoliberal del concepto de acción social (Vélez, 2020).  |

Fuente: elaboración propia

Siguiendo el análisis “autocrítico” de las ideas expuestas en la tabla anterior, desde la UdeG, se vienen documentando posturas críticas y aportes constructivos para la gestión de los proyectos de innovación social orientados al cambio social y el desarrollo territorial, por razones prácticas no se van a desarrollar en esta capítulo. Ahora bien, para los efectos de esta publicación se puede mencionar que los proyectos impulsados desde el CUCEA, son posibles desde un marco de referencia cercano a los autores que conciben la innovación social «de abajo a arriba» (bottom-up), que emergen desde estructuras de la sociedad civil, como las Organizaciones de Base Comunitaria (OBC), un ejemplo de ellos son los siguientes autores, ver tabla 3.

Tabla 3. Algunas Visiones de la Innovación (bottom-up)

| Representantes y contextos  | Visión  |
|---|---|
| (Naranjo et al., 2020). Colombia  | Consideran que la I.S emerge desde las estructuras de base comunitaria como las organizaciones de la sociedad civil.                |
| (Witt et al., 2025) Brasil  | Reconocen el rol de la sociedad civil en la promoción de la innovación social de la Ciudad.   |
| Le Centre de recherche sur les innovations sociales [CRIES] Quebec Canadá.      | Promueven actividades que implican la construcción de conocimiento con actores de la sociedad civil                                 |
| Waterloo Institute for Social Innovation and Resilience [WISIR] Ontario Canadá. | Comprometidos a generar conocimiento sobre las innovaciones sociales (la dinámica del aprendizaje, la adaptación y la resiliencia). |
| The Center for Innovation in Social Science (CISS) Boston College               | Promueve investigación colaborativa con las organizaciones.   |
| Famimundo Institute México. Canadá  | Innovación social desde sistemas comunitarios.  |

Fuente: elaboración propia

## Aprendizajes de la innovación pedagógica en la UdeG

Uno de los aprendizajes colaborativos que se tuvieron sobre la integración del emprendimiento en los proyectos de innovación social, se sustenta en acciones de cogestión, codiseño, co-creación y codesarrollo y se expresa en la comprensión de la importancia de una gestión educativa desde matrices híbridas, que cuente con la flexibilidad institucionalidad para labores intersectoriales, multidisciplinarias, interculturales entre otras. En este caso en particular, el apoyo del equipo directivo del CUCEA, fue fundamental para propiciar estrategias y evitar la nefasta influencia de las estructuras burocráticas sobre la actividad creativa e innovadora.

Por otro lado, un importante reto es la formación multidisciplinaria y “glocal” del talento humano, debido a que la tendencia es la enseñanza en enfoque disciplinares, sectoriales y locales, que pueden preparar de manera coherente personas para defender paradigmas e instituciones, pero que no logran atender la demanda de acciones globales con impacto local. Desde una perspectiva que supere la visión unitaria que coloca su meta en el capital financiero como fin único, anulando la gestión de otros capitales claves para la sostenibilidad (humano, relacional, social, estructural.).

Además, las actuales sociedades trabajan para incorporar mecanismos propios de la llamada industria 4.0 y 5.0, los cuales demandan de manera concreta y prioritaria dos competencias básicas; la gestión de la innovación y la gestión proyectos, siendo un requerimiento para el bien de los sectores productivos y sociales, la apropiación del conocimiento y su “comercialización”.

Hay que hacer notar que en el caso de la innovación social se alinea a esquemas de sustentabilidad para el bienestar colectivo. Así pues, desde la investigación formativa uno de los retos es mantener el enfoque productivo de los negocios, sin perder el enfoque para el desarrollo social, en una integración que algunos autores han llamado de maneras diversas, “emprendimiento social”, “empresa

social”, “negocios sociales” “economía social”. Se trata de no asociar por sí mismo, la gestión de proyectos sociales con la promoción de una cultura de la “improductividad”.

Así pues, desde la mirada de la innovación social debe procurar la formación de gestores sociales capaces de detonar estas acciones que involucran la diversidad conceptual, el reconocimiento de las realidades en el contexto y la capacidad de liderar el “empaqueamiento” del conocimiento basado en la evidencia científica. Así como, promover plataformas que integren los saberes de las organizaciones de base comunitaria.

## Conclusiones

Para concluir se considera relevante exponer las siguientes recomendaciones para la innovación pedagógica enfocada un emprendimiento fundamentado en proyectos de innovación social: Es importante facilitar y atender la retroalimentación de las experiencias de transferencia y vinculación social de las universidades para contribuir al fortalecimiento y generación de contenidos curriculares acordes a la realidad social y una docencia promotora de un emprendimiento para el cambio social. Se debe precisar que no todas las estrategias de aprendizaje servicio son adecuadas para la formación de talento humano socialmente innovador, ya que el servicio sin una adecuada articulación en proyectos con visión estratégica puede tener un efecto adverso los fines educativos para un liderazgo comprometido con su sociedad.

Se requiere un cambio del paradigma en la gestión educativa, pasando de la provisión de educación a la gestión de aprendizaje en contextos, situación que supone trabajar seriamente en el modelo organizacional y las capacidades del liderazgo, para impulsar de manera sostenible y responsable; un salto en las dimensiones: ontológica, epistemológica, praxeológica y contribuir a la transformación de una universidad como instancia proveedora de cursos, a una plataforma

de movilización de conocimientos y consolidación de ecosistemas propiciadores de ciencia e innovación para el cambio social.

Se puede identificar que la relación de emprendimiento e innovación social supone un universo que todavía no resulta lo suficientemente claro y parece complejizarse en la medida en que los conceptos se popularizan para ser adaptados en múltiples ámbitos y escenarios. Así pues, se debe trabajar en la comunicación del conocimiento para hacer notar, que la saturación mediática con narrativas que incluyen los conceptos no tiene que ser directamente proporcional a su apropiación cultural y social.

Es fundamental evaluar y probablemente reestructurar la escuela de formación de investigadores y docentes para integrar en el espectro capacidades para un mejor aprovechamiento de experiencia de aprendizaje con la comunidad e investigación social aplicada; tales como, la investigación- creación, la investigación acción participativa, la investigación comunitaria, la cartografía social, las etnografías digitales, "cambio sistémico", entre otras.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Álvarez, E. R., Rivera, I., & Marín-Pérez, J. A. (2025). ¿El fin del “héroe” emprendedor? En búsqueda de la naturaleza colectiva del emprendimiento. *Innovar*, 35(95). <https://doi.org/10.15446/innovar.v35n95.102101>
- Ander Gurrutxaga, A., & Auxkin Galarraga, E. (2019). Recursos y dilemas de la innovación social: un concepto problemático. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(3), 135–150. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.16>
- Campigotto, E., Caciatori, I., Chapaval, P., & Meira, R. (2020). Emprendimiento social e innovación social: un análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 36(157), 511–524. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2020.157.3886>
- Centre de recherche sur les innovations sociales. (2025). *Los miembros de CRISES*. CRISES. <https://crises.uqam.ca/a-propos/presentation/>
- European Commission. (2013a). *Guide to social innovation*. Publications Office of the European Union. [http://ec.europa.eu/regional\\_policy](http://ec.europa.eu/regional_policy)
- European Commission. (2013b). *Social innovation research in the European Union: Approaches, findings and future directions*. Publications Office of the European Union. [http://www.net4society.eu/\\_media/](http://www.net4society.eu/_media/)
- Garcia, O. F. (2020). *Gestionando el bienestar, innovación social, aprendizajes, servicio y cooperación*. Universidad de Guadalajara.
- Garcia, O. F. (2025). Gestión efectiva del conocimiento local en la atención a drogas en Latinoamérica. En M. Díaz Fernández, (coord.). *Gestión efectiva: Enfoques diversos y retos de la administración en el siglo XXI* (Vol. III, pp. 75–90). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.317.c582>
- García, M. B., González, A. R., & Leal, M. F. (2019). Modelo para evaluar el ciclo de vida de un clúster. *Red Internacional De Investigadores En Competitividad*, 5(1).
- Grimm, R., Fox, C., Baines, S., & Albertson, K. (2013). Social innovation, an answer to contemporary societal challenges? Locating the concept in theory and practice. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 26(4), 436–455. <https://doi.org/10.1080/13511610.2013.848163>

- Hernández-Ascanio, J., Tirado-Valencia, P., & Ariza-Montes, A. (2016). El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (88), 164–199. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.88.8974>
- Moyano Londoño, G. A. (2023). Emprendimiento en zonas de post-conflicto: una revisión bibliográfica. *Económicas CUC*, 44(1), 103–120. <https://doi.org/10.17981/econcuc.44.1.2023.Org.4>
- Naranjo-Valencia, J. C., Ocampo-Wilches, A. C., & Trujillo-Henao, L. F. (2020). From social entrepreneurship to social innovation: The role of social capital. Study case in Colombian rural communities victim of armed conflict. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13(2), 244–277. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1770317>
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía y aprendizaje profesional en la enseñanza superior*. Ediciones ECOE.
- Pérez-Correa, K., Rodríguez-Vega, O., & Linero-Gómez, B. (2019). Estrés postraumático y aptitudes de emprendimiento y resiliencia en mujeres víctimas del conflicto armado. *Clío América*, 13(25), 255–263. <https://doi.org/10.21676/23897848.3266>
- Ramos, J. (2017). La innovación social en la UE. *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de La Rioja (REDUR)*, (15), 75–84. <https://doi.org/10.18172/redur.4162>
- Rozo, N., Becerra, A., Barroso, M., Román, M., Durán, E., & Martínez, M. (2019). El conflicto armado en Colombia y sus realidades invisibles. *Paradigmas Socio-Humanísticos*, 1(1), 10–17. <https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.vii1.450>
- Sigmon, R. L. (1997). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 25, 9–11.
- Snowden, M., Oberoi, R., & Halsall, J. P. (2021). Reaffirming trust in social enterprise in the COVID-19 era: Ways forward. *Corporate Governance and Sustainability Review*, 5(1), 120–130. <https://doi.org/10.22495/cgsrv5j1sip3>
- Ulrich, B. (2015). *Das unternehmerische Selbst Soziologie einer Subjektivierungsform*. Surkham Verlag.
- Vélez, G. (2020). Diálogos desde el Trabajo Social Latinoamericano. *Nueva Acción Crítica: Revista Institucional del Centro Latinoamericano de Trabajo Social*, 2(10), 143–160. <https://celats.org/publicaciones/>
- Walker, M., Boni, A., & Velasco, D. (2023). *Reparative futures and transformative learning spaces*. Palgrave Macmillan.

Waterloo Institute for Social Innovation and Resilience. (2025). *El enfoque de WISIR es realizar investigaciones y proyectos colaborativos.* WISIR. <https://n9.cl/2v94xe>

Witt, F., Andión, C., & Augusto, A. (2025). Compreendendo a atuação da sociedade civil e seus efeitos na governança pública municipal. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, 10(1).

**Pedagogical Innovation: Integration of Entrepreneurship into Social Innovation Projects**

**Inovação Pedagógica: Integração do Empreendedorismo em Projetos de Inovação Social**

**Oscar Felipe García**

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0000-0002-4935-5879>

oscar.garcia@ceua.udg.mx

oscarfgarcia.ca@gmail.com

Profesor Investigador. Profesor Investigador. Departamento de Políticas Públicas del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. México Director del Programa Internacional “Conexión Comunitaria”.

**José Alberto Castellanos Gutiérrez**

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0000-0001-8659-3668>

conexion.comunitaria@cugdl.udg.mx

ofgsic@gmail.com

Profesor Investigador. Departamento de Políticas Públicas del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. México

**José Alberto Becerra Santiago**

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0000-0003-2513-1579>

conexion.comunitaria@cugdl.udg.mx

cisudg@gmail.com

Profesor Investigador. Departamento de Políticas Públicas del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. México

**Abstract**

This chapter describes some findings from experiences in pedagogical innovation for promoting the learning of social innovation skills, specifically related to the integration of entrepreneurship into different knowledge transfer and social engagement projects carried out in a participatory manner with multisectoral organizations from the Department of Public Policy at the University Center for Economic and Administrative Sciences at the University of Guadalajara, Mexico. During the period 2014-2024.

**Keywords:**

Pedagogical Innovation, Entrepreneurship; Learning; Social Innovation.

**Resumo**

O presente capítulo descreve alguns achados das experiências em inovação pedagógica para o fomento da aprendizagem de capacidades para a inovação social, especificamente relacionados com a integração da categoria do empreendedorismo nos diferentes projetos de transferência de conhecimento e vinculação social, realizados de maneira participativa com organizações multissetoriais desde o Departamento de Políticas Públicas do Centro Universitário de Ciências Econômico-Administrativas da Universidade de Guadalajara, México, no período 2014-2024.

**Palavras-chave:**

Inovação Pedagógica; Empreendedorismo; Aprendizagem; Inovação Social.



## **Capítulo 11**

# **De la crisis a la transformación: la educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia**

---

Javier David Paredes Daza, Diego Fernando Lotero Vásquez,  
Jhon Hawí González Cárdenas

---

## **Resumen**

La educación superior en América Latina acarrea históricas tensiones como la baja calidad, la inequidad y la crisis de financiamiento. La pandemia de COVID-19 no generó nuevos problemas, pero reveló y exacerbó los existentes. En Colombia, la desigualdad estructural se hizo más evidente con el salto a la Enseñanza Remota de Emergencia en 2020, que impactó con especial fuerza a los contextos rurales y a los estudiantes en situación de desventaja; esta etapa expuso la profundidad de la brecha digital y la insuficiente preparación docente en pedagogía digital. Predominaron esquemas improvisados que solo trasladaron las clases presenciales a un formato en línea sin rediseño pedagógico; estas limitaciones podrían empeorar la experiencia y aumentando la deserción. Las acciones institucionales, como la rebaja de matrículas, el préstamo de equipos y las capacitaciones de emergencia, constituyeron respuestas inmediatas pero insuficientes, pues el progreso demanda políticas sostenidas; aún persisten limitaciones de conectividad e infraestructura que dificultan el acceso equitativo. Asimismo, la formación docente requiere pasar de estrategias puntuales a programas de desarrollo profesional continuo, junto con marcos institucionales y regulatorios que respalden la educación híbrida y a distancia mediante estándares claros de acreditación y evaluación.

Palabras clave:  
Educación superior;  
Igualdad de oportunidades;  
Formación de docentes;  
Innovación pedagógica;  
Política educacional.

Paredes Daza, J. D., Lotero Vásquez, D. F., & González Cárdenas, J. H. (2025). De la crisis a la transformación: la educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 266-293). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c629>



## Introducción

La educación superior (ES) en América Latina ha oscilado entre procesos históricos de expansión de cobertura y crisis de calidad y equidad. Estas limitaciones, que desde mediados del siglo XX hasta hoy aún persisten, se sienten con mayor intensidad en Colombia, donde la desigualdad en zonas rurales y vulnerables es un rasgo estructural. En ese sentido, el territorio enfrenta el reto de que la ampliación del acceso se acompañe de mecanismos sostenibles de equidad y calidad, ya que, de lo contrario, la masificación educativa reproduce desigualdades en lugar de eliminarlas (Yarzábal, 2001; Tünnermann, 2010; de Zubiría, 2020).

Estas limitaciones también se manifestaban en la falta de formación docente para integrar tecnologías y pedagogías innovadoras y en la persistencia de la brecha digital como manifestación de desigualdad socioeconómica; la falta de inversión en infraestructura tecnológica y en políticas de capacitación docente con enfoque digital agudizó la fragilidad institucional, dejando a los centros universitarios con poca capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas. Por consiguiente, las disparidades acumuladas no eran solo pedagógicas o tecnológicas, sino también administrativas y de gobernanza, creando un contexto de vulnerabilidad estructural en la educación superior latinoamericana (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Clavijo, 2018; Arias et al., 2020).

La pandemia por COVID-19 en 2020 cerró escuelas y obligó a la enseñanza remota de emergencia (ERE). Esta manera espontánea y no planificada pedagógicamente no creó nuevos problemas, pero reveló y profundizó tensiones estructurales subyacentes. La ERE dejó al descubierto la brecha digital y la improvisación pedagógica, con efectos inmediatos en la deserción, sobre todo en estudiantes vulnerables y, reveló la vulnerabilidad de los sistemas universitarios para manejar emergencias a gran escala, demostrando que se

requerían más que soluciones reactivas (Hodges et al., 2020; Bozkurt y Sharma, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

La crisis sanitaria aceleró transformaciones pendientes, como avanzar hacia modelos flexibles, fortalecer la integración pedagógica de las TIC y profesionalizar la docencia universitaria en ambientes virtuales (Bozkurt & Sharma, 2020; Cavagnaro, 2022); por lo tanto, la pandemia fue una oportunidad para repensar la calidad y la equidad en la ES, no solo como metas de acceso y permanencia, sino como condiciones para construir instituciones más resilientes (Nosiglia & Andreoli, 2022; UNESCO, 2020). En ese sentido, el debate dejó en evidencia que el futuro de la educación en Latinoamérica pasa por la innovación pedagógica, pero también por la sostenibilidad de las políticas que apoyen estos cambios (Betancourt et al., 2022).

En ese marco, el objetivo del presente escrito es analizar la transformación de las universidades latinoamericanas, desde su crisis estructural prepandemia, pasando por el tránsito de la crisis al cambio, hasta alcanzar escenarios de calidad apoyados en la adopción de modelos híbridos en la etapa pospandemia. Para ello, el texto se estructura en tres apartados, a saber: a) educación superior en Latinoamérica: antecedentes y retos previos; b) pandemia y enseñanza remota de emergencia (ERE); y c) Pospandemia: continuidad y nuevos desafíos. Esto permite examinar tanto los problemas históricos como los nuevos procesos que están surgiendo y cómo la coyuntura pandémica aceleró la evolución de la ES en América Latina.

## **1. Educación superior en Latinoamérica: antecedentes y retos previos**

### *a. Crisis de calidad y equidad antes de 2020*

En América Latina, la educación superior se ha caracterizado por tensiones históricas que han moldeado su evolución; así, durante las décadas de 1960 y 1970, pese a los avances en cobertura, las universidades enfrentaron una crisis estructural prolongada. Esto derivó profundas dificultades financieras y progresivos cuestionamientos sobre la calidad educativa; este crecimiento desmedido aminoró su capacidad de construcción de conocimiento y, por consiguiente, menoscabó su prestigio social (Yarzábal, 2001; de Zubiría, 2007). En este contexto, la expansión excesiva se convirtió en un fenómeno que, en vez de mejorar los avances, evidenció las limitaciones de los sistemas que priorizaban lo cuantitativo sobre lo cualitativo y produjo un escenario de inestabilidad con efectos duraderos en el desarrollo de la región.

En las décadas de los ochenta y noventa, los debates a nivel internacional sobre la educación superior enfatizaron que solo garantizar la cobertura no era suficiente si no se aseguraban la equidad y la calidad en los procesos académicos. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998 y el Informe de Seguimiento de 2003 indicaron de manera precisa que, si se amplía la matrícula sin implementar políticas integrales de equidad, esto daría lugar a un modelo que es poco sostenible y excluyente (Tünnermann, 2010; Fernández, 2012). Estas advertencias revelaban que el acceso tenía que ir acompañado de oportunidades reales, para tener éxito en lo académico, y de estándares que garanticen la pertinencia tanto social como académica. No obstante, la dificultad de varios países de América Latina para transformar estas sugerencias en políticas efectivas mantuvo a la región en un círculo de inequidad estructural.

En Colombia, este problema alcanzó una dimensión específica. Según el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2017), las universidades públicas tenían déficits en términos de infraestructura, financiación y personal docente, lo cual repercutía directamente en la calidad educativa. Asimismo, Zubiría (2020), señala que la desigualdad se manifestaba con más fuerza en entornos rurales y en colectivos vulnerables, lo que daba como resultado una situación donde los estudiantes con menos recursos eran los más perjudicados. Estas brechas creaban trayectorias educativas desiguales, en las que el acceso, la permanencia y la graduación dependían del lugar de residencia y de la posición social; así, la desigualdad no era un suceso aislado, sino un rasgo estructural de la educación superior en el país.

*b. Brecha digital y desigualdad socioeconómica*

Antes de la pandemia la brecha digital representaba una de las principales limitaciones para alcanzar la equidad en la educación superior latinoamericana. La CEPAL (2020), afirma que en 2019 solo el 66,7 % de los hogares contaba con conexión a internet, lo que dejaba a un tercio de la población sin acceso a recursos tecnológicos básicos; esto demostró que la exclusión digital era un fenómeno estructural que afectaba el acceso al conocimiento y restringía las oportunidades académicas de amplios sectores sociales. En este sentido, la brecha digital no era solo un problema técnico de conectividad; fue una expresión directa de la desigualdad social y económica que históricamente ha caracterizado a la región.

Para Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), ratificó que las principales barreras de acceso a internet se relacionaban con aspectos económicos y geográficos. Entre sus problemas más notables se hallaban los altos precios del servicio, la escasa cobertura en áreas remotas y la falta de habilidades digitales en muchos hogares. Al respecto, Cabero y Ruíz (2018), destacan que esta diferencia de acceso a las TIC se manifiesta como una brecha en las oportunidades educativas, creando un

círculo vicioso complicado de romper. Estas condiciones hacen que los estudiantes provenientes de familias con menos recursos tengan serias dificultades para incorporarse a procesos de enseñanza mediados por tecnologías.

Sánchez et al. (2017), manifiestan que la exclusión digital traía consigo consecuencias educativas, dado que la falta de conectividad y de equipos tecnológicos limitaba el acceso a materiales académicos actualizados, la participación en comunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. En este sentido, la brecha digital operaba como un mecanismo que intensificaba otras formas de exclusión social, ampliando las desigualdades entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos.

c. *Insuficiente formación docente y limitaciones de políticas educativas*

La falta de capacitación docente se muestra como otro de los problemas que siempre han obstaculizado el desarrollo de la educación superior en América Latina. Comboni y Juárez (1997) y Dias (2008), afirman que la poca preparación del profesorado limitó en gran medida la capacidad de las universidades para desarrollar innovaciones pedagógicas y establecer procesos de enseñanza acordes al siglo XXI. Estas restricciones impactaron los aprendizajes estudiantiles y la producción académica e investigativa, dejando a las instituciones rezagadas ante los cambios tecnológicos y sociales que exigían nuevas habilidades y enfoques.

En Colombia, la Ley 30 de 1992 fue un intento por crear un marco legal que buscara mejorar la calidad de la educación superior y fortalecer la formación de docentes universitarios. Pero estudios como los de Ardila (2011) y Castaño y García (2012), plantean que los impactos de esta política son bajos, ya que no logró consolidar un sistema de formación permanente que garantizara la actualización

docente. En este sentido, más que un reconocimiento institucional, son los análisis académicos los que destacan la persistencia de vacíos en la implementación de políticas efectivas para asegurar un fortalecimiento integral de la labor docente.

Ahora bien, las investigaciones recientes coinciden en que, pese a la existencia de políticas y programas, las prácticas pedagógicas tradicionales y la resistencia de los profesores a incorporar las TIC se mantuvieron como problemáticas recurrentes. La falta de capacitación impide la adopción de metodologías activas (Clavijo, 2018) y favorece la permanencia de enfoques transmisivos, poco adecuados a las exigencias contemporáneas (Said et al., 2017; Romero et al., 2015, como se citó en Melo et al., 2018); además, la poca preparación digital de los docentes genera desigualdades pedagógicas, dejando a las instituciones sin capacidad de respuesta ante situaciones de cambio repentino (Arias et al., 2020).

## **2. Pandemia y Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)**

### *a. Cierre abrupto de universidades y migración forzada a la ERE*

El inicio de la pandemia en 2020 supuso un cierre repentino de universidades en toda América Latina, lo que significó la suspensión inmediata de clases presenciales, actividades en laboratorios y prácticas académicas. En este escenario, las instituciones recurrieron a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), una medida transitoria que, como explican Hodges et al. (2020), buscaba mantener la comunicación entre docentes y estudiantes, aunque carecía de competencias digitales, planificación pedagógica y de diseño instruccional. En cuestión de semanas, pasaron de la presencialidad a entornos digitales, sin considerar los recursos o la preparación de la institución, profesores y estudiantes de manera suficiente para afrontar un cambio a tal escala.

Bozkurt y Sharma (2020), infieren que la ERE no equivalía a la educación en línea formal, pues no pretendía innovar ni transformar los procesos de enseñanza, sino garantizar cierta continuidad en medio de la emergencia. Esto se tradujo en el uso de plataformas básicas de videoconferencia, correos electrónicos y materiales digitalizados, que permitieron mantener los cursos activos, aunque sin la riqueza de la interacción presencial. En consecuencia, la adaptación, realizada con recursos limitados y en plazos muy cortos, terminó afectando la percepción de calidad tanto en docentes como en estudiantes.

Ahora bien, no todas las instituciones partían del mismo punto. De acuerdo con Jiménez y Ruiz (2021), aquellas que contaban con experiencia previa en programas virtuales lograron una transición más ordenada, mientras que las demás tuvieron que diseñar soluciones rápidas y parciales, evidenciando desigualdades en infraestructura tecnológica, capacitación docente y políticas institucionales, factores que marcaron diferencias en la manera como se afrontó la contingencia.

En síntesis, el cierre abrupto y la migración hacia la ERE marcaron un hito que transformó la dinámica de la educación superior en la región, mostrando que la continuidad académica dependía más de respuestas de emergencia que de políticas consolidadas, y puso en relieve la necesidad de fortalecer capacidades institucionales sostenibles que permitan enfrentar futuras crisis con mayor preparación, equidad y resiliencia (Hodges et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020).

*b. Principales dificultades: conectividad, acceso a dispositivos, inequidad rural-urbana e improvisación docente*

La migración forzada a la ERE dejó en evidencia la magnitud de la brecha digital en América Latina. Según la UNESCO (2020), la falta de conectividad y de dispositivos amplió las desigualdades

educativas, perjudicando sobre todo a los estudiantes de entornos vulnerables. Al respecto, Quispe et al. (2021), indican que más de 2,4 millones de jóvenes se enfrentaron a esta situación sin opciones completas para seguir estudiando; lo que explica por qué aquellos que tenían más recursos se adaptaron mejor y, en cambio, amplios sectores estudiantiles se quedaron atrás.

Algo similar se presentó con las diferencias territoriales profundizadas por la pandemia. La UNESCO (2020), advierte que los estudiantes que regresaron a áreas rurales se encontraron con condiciones de conectividad muy limitadas o inexistentes, lo que derivó en exclusión académica inmediata; en contraste, las zonas urbanas con mejor infraestructura tecnológica facilitaron una transición menos abrupta. Esta desigualdad rural–urbana mostró que las trayectorias educativas estaban condicionadas no solo por el acceso a internet y equipos, sino también por factores estructurales vinculados al territorio y la condición socioeconómica de los estudiantes.

Por otra parte, la improvisación pedagógica se volvió una característica usual, la mayoría de los docentes no tenía formación en pedagogía digital y simplemente trasladó esquemas presenciales a formatos online sin cambiar metodologías ni contenidos (Hodges et al., 2020; UNESCO, 2020). Este traslado inmediato impactó la forma de enseñar, ya que las clases virtuales se transformaron en exposiciones a través de plataformas virtuales, sin integrar dinámicas interactivas ni estrategias de aprendizaje activo; ello repercutió en la disminución de la efectividad de la ERE y generó insatisfacción en los estudiantes ante la falta de adaptación pedagógica.

Así, la convergencia de limitaciones tecnológicas, inequidades territoriales y carencias pedagógicas generó un entorno complejo para la educación superior en la región; que no solo interrumpieron la educación, sino que dejaron cicatrices en la calidad de la educación. La pandemia dejó en evidencia la fragilidad de los sistemas universitarios (Jiménez & Ruiz, 2021) y demostró la ausencia de

políticas estructurales para asegurar unas condiciones mínimas ante emergencias de esta magnitud (Wang & Sun, 2022).

c. *Acciones institucionales: reducción de matrículas, préstamos de equipos y capacitación exprés*

Frente a las dificultades ocasionadas por la crisis sanitaria, las universidades implementaron un conjunto de acciones con el propósito de evitar un colapso total de la educación superior. El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA, 2020), registró medidas de alivio económico como reducciones parciales de matrícula, flexibilización en los plazos de pago y, en algunos casos, exoneraciones temporales. Estas decisiones respondían a la necesidad inmediata de apoyar a las familias que vieron afectados sus ingresos, aunque su alcance fue limitado y no siempre lograron mitigar los efectos en los estudiantes de menores recursos.

Al unísono, varias universidades se pusieron manos a la obra para encontrar formas de disminuir la brecha tecnológica. Una de ellas fue la entrega de equipos de cómputo en préstamo y asegurar planes de conectividad subsidiados para estudiantes vulnerables. Según el CNA (2020), algunas universidades hicieron alianzas con operadores de telecomunicaciones y compraron dispositivos móviles para repartirlos en los sectores más vulnerables. Si bien estas acciones fueron incompletas, lograron que un número significativo de jóvenes no quedara totalmente excluido de la ERE; además, se pusieron en marcha plataformas institucionales que unificaron el acceso a materiales digitales y procesos administrativos, ayudando a organizar la transición.

En el campo pedagógico, se aceleraron procesos de capacitación en plataformas digitales para docentes y estudiantes, con el propósito de mantener la comunicación académica durante la emergencia. Pero la UNESCO (2020), advirtió que estos esfuerzos no consiguieron cambiar las prácticas de fondo, ya que muchos profesores simplemente

usaron las herramientas tecnológicas sin cambiar currículos ni estrategias pedagógicas. En esa misma línea, Arias et al. (2020), señalan que la falta de capacitación sistemática y los problemas de conectividad y financiamiento impidieron la integración de las TIC en la educación superior. Así, aunque las capacitaciones intensivas y de corto plazo sirvieron como un paliativo inmediato, su alcance fue limitado y dejaron en evidencia la necesidad de establecer la formación docente como un requisito para la innovación pedagógica universitaria.

*d. Impacto en los estudiantes: satisfacción y deserción*

La ERE afectó a los estudiantes de manera integral, combinando aspectos académicos, socioeconómicos y emocionales. Una de las mayores consecuencias tuvo que ver con el aumento de las tasas de deserción, sobre todo en estudiantes de bajos recursos (UNESCO, 2020); en línea con ello, Ferreyra et al. (2017, como se citó en UNESCO, 2020), encontraron que las familias de bajos recursos tienen mayores dificultades para mantener la trayectoria escolar, lo que se manifestó en el abandono de quienes no pudieron afrontar las demandas tecnológicas ni adaptarse a la virtualidad.

Investigaciones latinoamericanas como la de Montero et al. (2022), dan algunas claves para comprender mejor estos procesos, en Chile, un estudio con 648 estudiantes universitarios halló que la satisfacción con el apoyo institucional, las clases y el aprendizaje predicen la satisfacción con la experiencia en línea; incluso, la satisfacción con estos aspectos predijo el 68% de la satisfacción general, y el rendimiento académico se relacionó con la calidad percibida y las calificaciones. Estos resultados evidencian que, a pesar de que los educandos experimentaron un contexto complejo para su satisfacción, las universidades que ofrecieron acompañamiento pedagógico y técnico lograron disminuir parte de su efecto, reforzando la necesidad de fortalecer el diseño instruccional y la interacción docente-estudiante en la educación a distancia.

En Colombia, la satisfacción con la ERE se asoció con distintas percepciones, influenciadas por la calidad de las plataformas y el soporte dado por los profesores. Sánchez-Ruiz y Larrea-Silva (2022), encontraron que factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la comunicación y el apoyo de los profesores influyeron directamente en la experiencia, creando beneficios para aquellos con mejores condiciones de conectividad y dispositivos. Complementariamente, Arango (2021), encontró que, aunque los estudiantes reconocieron el esfuerzo institucional y docente para dar continuidad a la academia, prefirieron la presencialidad por la poca interacción humana y la sensación de baja calidad; reafirmando que la satisfacción estudiantil en la ERE fue dispersa y dependió de aspectos pedagógicos y tecnológicos.

### **3. Pospandemia: continuidad y nuevos desafíos**

#### *a. Regreso a la presencialidad con aprendizajes digitales de la pandemia*

Pasada la etapa más crítica de la crisis sanitaria y con autorización para regresar a las aulas, las universidades fueron recuperando la presencialidad; este proceso no implicó volver al pasado. Los profesores debían integrar al aula presencial metodologías aprendidas en la enseñanza remota, como el diseño instruccional, las actividades sincrónicas y asincrónicas y los nuevos formatos de evaluación. Esto transformó la manera de hacer las cosas buscando una mayor participación y compromiso estudiantil (Lobos et al., 2023; Santana et al., 2023).

En tal sentido, la ERE no fue solo una reacción de emergencia, sino que abrió la puerta para fortalecer los aprendizajes digitales que hoy enriquecen las modalidades híbridas. En Latinoamérica, los estudiantes prefieren las clases presenciales para interactuar y recibir comentarios, y las clases virtuales para estudiar el contenido y hacer exámenes, mostrando el aprendizaje híbrido (virtualidad -

presencialidad) como opción de mejora de la educación superior en pospandemia (Arellanos-Carrión, 2023; Medina-Morón & Alfaro-Cázares, 2023). En este contexto, las instituciones están usando nuevamente métodos de enseñanza que se hicieron populares durante la pandemia, como las metodologías activas de aprendizaje mediado por las TIC. Además, los estudiantes están demostrando una notable capacidad para adaptarse y seguir aprendiendo a pesar de la incertidumbre (Huaire et al., 2023); sin embargo, estos avances coexisten con desigualdades estructurales preexistentes que aún limitan el acceso equitativo a una educación superior de calidad.

*b. Persistencia de brechas: conectividad, infraestructura y formación docente*

En tiempos pospandemia, las instituciones de educación superior latinoamericanas evidencian el desafío de consolidar lo aprendido en la virtualidad sin replicar las desigualdades históricas. Uno de los principales desafíos sigue siendo la conectividad: todavía existen lugares con dificultades de acceso a internet de calidad, lo que afecta tanto a estudiantes como a profesores. Estas limitaciones son causadas por problemas estructurales de exclusión socioeconómica que dificultan el acceso a dispositivos y a una conexión confiable, lo cual provoca una participación desigual en los entornos educativos y culturales (Nosiglia & Andreoli, 2022).

A esto se añade la falta de infraestructura tecnológica en universidades y centros de educación superior. Si bien la educación híbrida representa una opción adecuada para la pospandemia, su consolidación implica invertir permanentemente en laboratorios digitales, plataformas virtuales y equipo especializado; en caso contrario, la diferencia entre universidades públicas y privadas podría ampliarse, restringiendo la igualdad de oportunidades educativas (Iparraguirre et al., 2023).

Los problemas relacionados con la conectividad, la infraestructura y la capacitación muestran la necesidad urgente de crear estrategias completas que cierren las brechas y garanticen la calidad de los programas híbridos y a distancia. La formación docente también se mantiene como un desafío estructural. Coaguila et al. (2023), destacan que la modalidad híbrida demanda competencias digitales avanzadas que aún no se han desarrollado de manera homogénea en el profesorado universitario, lo cual repercute en la calidad de las prácticas educativas. De la misma manera, Nosiglia y Andreoli (2022), destacan que el uso desigual de las tecnologías hace necesario tener políticas de desarrollo profesional continuo que vayan más allá de la capacitación rápida y busquen una verdadera innovación en la enseñanza.

c. *Cómo garantizar la calidad en programas híbridos y a distancia*

Si bien las condiciones de acreditación y el reconocimiento de registros calificados ya contemplan las exigencias institucionales y regulatorias para los programas mixtos, el reto principal se encuentra en el trabajo curricular de aquellos que transitan de la presencialidad a la virtualidad o a la modalidad híbrida; este desafío implica definir criterios claros de evaluación de aprendizajes, determinar qué actividades necesitan ser presenciales y actualizar el perfil docente para la enseñanza mediada por tecnología. Estas acciones, fundamentadas en diálogos al interior de las instituciones, buscan generar acuerdos y normas adaptadas, evitando trasladar de manera automática las prácticas que se realizan presencialmente en entornos virtuales (Cavagnaro, 2022; Iparraguirre et al., 2023).

En línea con lo anterior, la dimensión pedagógica y curricular es el corazón de la calidad. Un diseño instruccional adecuado debe especificar tanto actividades sincrónicas como asincrónicas, integrando evaluación formativa con retroalimentación inmediata y diferenciando los objetivos de aprendizaje según la modalidad en que se imparten. Estrategias como el aula invertida, herramientas

interactivas y simulaciones ayudan a mantener la calidad en entornos híbridos. Esto se debe a que son las prácticas de enseñanza, más que la tecnología en sí, las que realmente hacen la diferencia en los programas y en la satisfacción de los estudiantes (Coaguila et al., 2023; Cavagnaro, 2022).

La institucionalización de la calidad necesita políticas permanentes de desarrollo docente y de soporte institucional. Esto significa que se necesitan programas constantes de formación en tecnología educativa, que estén relacionados con el desarrollo profesional. También es importante mejorar las habilidades digitales y pedagógicas, y ofrecer asistencia técnica mediante plataformas integradas y servicios que garanticen acceso, privacidad y apoyo; de este modo, la capacitación deja de ser una reacción de emergencia para convertirse en un soporte para la innovación pedagógica y la integración de las TIC en la educación superior (Coaguila et al., 2023; Cavagnaro, 2022).

*d. Avances de las universidades en innovación pedagógica y TIC*

Las universidades latinoamericanas han liderado cambios innovadores en la pedagogía que van más allá de la tecnología como herramienta. Arriaga-Cárdenas y Lara-Magaña (2023), señalan que después de la pandemia el profesorado adoptó metodologías como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación continua, desarrollando el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, lo que demuestra que innovar no significa incorporar tecnología, sino transformar la experiencia de aprendizaje con nuevas maneras de interactuar, evaluar y dar seguimiento académico. Martínez (2023), destaca que el b-learning se estableció como un modelo después de la pandemia, integrando políticas de las instituciones con métodos de enseñanza que combinan clases presenciales y virtuales de forma organizada.

Paralelamente, la integración de las TIC ha avanzado hacia un uso estratégico con impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Cavagnaro (2022), resalta el fortalecimiento de los LMS, con herramientas para monitorear el progreso y desarrollar laboratorios virtuales, simuladores y materiales inmersivos; además, Nosiglia y Andreoli (2022), destacan la experiencia de la Universidad de Buenos Aires, donde políticas como el CITEP y los subsidios UBATIC apoyaron a los docentes en la incorporación de las TIC mediante enfoques innovadores que mejoraron sus prácticas pedagógicas. Asimismo, Martínez (2023), señala que el blended learning no solo se limita a la digitalización de contenidos, sino que combina de forma efectiva los espacios presenciales y en línea, representando un cambio significativo en la educación.

El desarrollo profesional es un elemento clave para fortalecer estos avances. Como señalan Useche et al. (2022), la pedagogía reflexiva y colaborativa es un modelo de pedagogía que se ha erigido como guía de la transformación digital, fomentando comunidades de aprendizaje entre docentes. Por su parte, Nosiglia y Andreoli (2022), dan cuenta del desarrollo de programas de posgrado y talleres de codiseño pedagógico para trascender la improvisación de la enseñanza a distancia y potenciar la innovación.

La innovación pedagógica solo se puede mantener con políticas constantes de capacitación y acompañamiento, lo que abre la puerta a analizar qué tipo de normativas quedaron en la pospandemia. En línea con ello, Martínez (2023), alerta de que la capacitación asociada al b-learning ha tenido que fortalecer competencias docentes en diseño instruccional y uso estratégico de TIC, aunque aún existen diferencias en el dominio de estas competencias entre instituciones.

*e. Iniciativas vigentes después de la pandemia*

La institucionalización de innovaciones pedagógicas en la región no se explica sin la continuidad de políticas que nacieron

como respuestas de emergencia en pandemia, pero que con el tiempo se estructuraron en las universidades. Durante la crisis sanitaria, las instituciones de América Latina adoptaron medidas especiales para abordar la educación en línea, la modificación de las normas académicas y la gestión de la información; muchas de estas medidas continuaron después de la crisis y ahora forman parte de la vida universitaria. En Brasil, por ejemplo, el Ministerio de Educación creó el Painel Coronavírus – Monitoramento da Rede Federal, que recopiló datos sobre formas de enseñanza, prevención y apoyo a la comunidad académica, donde el sistema de gestión de información para emergencias se mantiene en la pospandemia como una forma establecida de acceder a información importante y tomar decisiones basadas en datos (Jorge et al., 2023).

En México, las políticas públicas de educación superior se abocaron a concretar programas para fortalecer las capacidades docentes y de investigación. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que ya existía antes de la pandemia, se ajustó para promover el trabajo colegiado y la producción académica en línea, posicionándolo como una prioridad para profesionalizar al profesorado y crear cuerpos académicos, una estrategia a largo plazo para mejorar la calidad de la educación (Cáceres & Vázquez, 2022).

En la región, varios gobiernos transformaron en políticas de largo plazo las acciones para garantizar la continuidad del aprendizaje mediante formas virtuales y el fortalecimiento de las TIC. Entre ellas, la capacitación docente en entornos virtuales, la ampliación del acceso a plataformas de educación virtual y el apoyo socioemocional a estudiantes y profesores para reducir brechas de conectividad y promover la equidad educativa. A ello se sumó, la revisión sistemática de Betancourt et al. (2022), la cual muestra que la educación remota se incorporó a las políticas educativas, desarrollando estrategias innovadoras, flexibles e inclusivas que permanecerán más allá de la pandemia.

*f. Casos concretos: universidades públicas/privadas en Colombia*

En Colombia, universidades públicas y privadas han desarrollado múltiples estrategias para afrontar la continuidad académica y responder a los retos de la educación superior en la pospandemia; a continuación, algunos ejemplos de cómo estas instituciones han institucionalizado prácticas de inclusión, bienestar y transformación pedagógica:

La Universidad del Valle (Univalle) ha fortalecido acciones de permanencia y ha ampliado su oferta académica. En el segundo semestre de 2024, llegó a matricular 653 nuevos estudiantes de posgrado e incorporó 16 nuevos programas, evidenciando un proceso de crecimiento a pesar de las adversidades arrastradas desde la pandemia (Univalle, 2025). Para reducir la deserción, continúa con la estrategia Apoyo a la Permanencia Estudiantil (ASES), con consejerías, tutorías, flexibilización financiera y acompañamiento socioeducativo (Univalle, 2024). Además, a través de la Política Institucional Universidad Saludable y los programas de salud mental preventiva de la Vicerrectoría de Bienestar, la universidad ha reforzado los servicios de consejería, talleres de resiliencia y apoyo psicosocial, creando una línea de respuesta estructural ante este problema pospandemia (Univalle, 2023).

En esa misma línea, se reafirma la necesidad de políticas continuas que impacten directamente en la retención estudiantil. La Universidad de los Llanos (Unillanos) es reconocida a nivel nacional e internacional por su política de permanencia e inclusión; para el primer semestre de 2025 tuvo una tasa de deserción de 6,9 %, muy por debajo del promedio nacional de 11,14 %, como resultado de sus programas de acompañamiento académico y socioeconómico (Unillanos, 2025).

En el ámbito privado, la Universidad de los Andes (Uniandes) ha reforzado su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 para afrontar los retos pospandemia. En 2024, propuso un plan de mejoramiento

con ejes como empleabilidad, éxito estudiantil, desarrollo profesional, adaptación de la oferta académica y sostenibilidad financiera para asegurar la continuidad de la educación en un mundo en constante cambio (Uniandes, 2024). Además, comenzaron a volver al campus de manera gradual, siguiendo protocolos de seguridad y utilizando modelos híbridos de ocupación. Esto se basa en el análisis de la virtualización y la vigilancia epidemiológica, lo que asegura que las actividades académicas continúen de forma segura (Uniandes, 2021).

La Universidad de La Sabana (Unisabana), por ejemplo, se ha enfocado en la innovación pedagógica; en 2025 convocó el I Congreso de Aprendizaje Experiencial, un espacio que reunió a docentes y expertos nacionales e internacionales para discutir metodologías activas como el aprendizaje experiencial y transformar de manera sostenible los modelos pedagógicos universitarios (Unisabana, 2025). Estos ejemplos demuestran cómo las universidades privadas han ido más allá de las acciones reactivas de emergencia para establecer prácticas transformadoras.

Finalmente, en el departamento de Boyacá, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) ha generado políticas de acceso, permanencia y bienestar estudiantil; en 2024 ajustó el calendario académico para ampliar los períodos de matrícula y admisión y garantizar el ingreso de estudiantes perjudicados por demoras en pruebas de Estado (UPTC, 2024; Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 2024). Aprobó también un auxilio de matrícula para aquellos estudiantes que acumulan deudas (UPTC, 2023a) y entregó más de 700 equipos de cómputo como soporte tecnológico (UPTC, 2023b). Además de estas iniciativas, hay programas de apoyo psicosocial y se está implementando el curso Fortalecimiento Académico para una Educación Inclusiva de Calidad. El objetivo es fomentar la inclusión y la equidad en la educación (UPTC, 2023c, 2024). Estas acciones representan una respuesta integral de bienestar, refuerzo académico e innovación pedagógica ante los desafíos de la pospandemia.

## Conclusiones

La historia de la educación superior (ES) latinoamericana y colombiana, de la crisis a la transformación, ha sido un proceso acelerado por la emergencia sanitaria, pero arraigado en tensiones históricas. La pandemia de COVID-19 no provocó nuevos problemas, sino que reveló y agravó una antigua crisis estructural de baja calidad, falta de financiamiento y profunda inequidad. En Colombia, estas desigualdades se consolidaron como una característica estructural que impactó con mayor intensidad a territorios rurales y poblaciones vulnerables.

El paso a la ERE en 2020 dejó en evidencia la magnitud de estas carencias: brecha digital (conectividad, dispositivos y desigualdades urbano-rurales) y falta de preparación docente en pedagogía digital. Esta etapa se destacó por la falta de un método claro y por copiar de manera poco cuidada los formatos presenciales a los virtuales; esto impactó la calidad educativa y aumentó la deserción escolar, sobre todo en estudiantes de bajos recursos. Las primeras respuestas institucionales, como la reducción de matrículas o el préstamo de equipos, fueron soluciones paliativas insuficientes para resolver las necesidades de las poblaciones más desfavorecidas.

Después de la pandemia, el mundo no volvió a ser como antes: el regreso a la presencialidad no implicó volver atrás, sino integrar lo aprendido en el mundo digital en modelos híbridos. El aprendizaje mixto o combinado (blended learning), que integra la interacción cara a cara con la educación en línea, se desarrolló como un modelo apropiado para satisfacer las necesidades de flexibilidad y calidad. Las universidades locales, y en especial las colombianas, han encabezado esta transformación apoyándose en metodologías activas (como aula invertida o aprendizaje basado en proyectos) y robusteciendo sus plataformas tecnológicas. A ello se suma la necesidad de que la formación docente evolucione de capacitaciones rápidas hacia programas permanentes de desarrollo profesional que promuevan

una innovación pedagógica homogénea y de calidad. No obstante, para sostener esta transformación, persisten desafíos estructurales que requieren políticas sostenidas; la conectividad y el déficit de infraestructura tecnológica continúan siendo barreras derivadas de la exclusión socioeconómica.

En tal sentido, las acciones son parte de tendencias más amplias en la región, donde la resiliencia y la institucionalización de la calidad están adquiriendo mayor importancia; sin embargo, la superación de las desigualdades estructurales sigue siendo un reto cardinal. Por tanto, las políticas y las investigaciones futuras sobre calidad educativa deberán analizar más de cerca cómo hacer de la educación híbrida una opción a largo plazo, inclusiva y justa para la educación superior en América Latina, mitigando los rezagos causados por la crisis estructural que se evidencio después de la pandemia.

## Referencias

- Arango, J. (2021). Percepción de los estudiantes durante el confinamiento acerca de las plataformas y su profesor. *DIALOGUS*, 4(6), 12–28. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.563>
- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 44–55.
- Arellanos-Carrión, S. (2023). Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15884>
- Arias, E., Escamilla, J., López, A., & Peña, L. (2020). *COVID-19: tecnologías digitales y educación superior. ¿Qué opinan los docentes?* Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arriaga-Cárdenas, O., & Lara-Magaña, P. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 460–474. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2024, 14 de agosto). *UPTC iniciará clases del segundo semestre de este año el próximo 20 de agosto.* <https://n9.cl/ekpt6>
- Betancourt, Y., Paca, F., & Flores, E. (2022). El impacto de las políticas educativas y COVID-19: Una revisión sistemática. *IGOBERNANZA*, 5(17), 176–199. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.174>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cabero, J., & Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16–30.
- Cáceres, M., & Vázquez, J. (2022). Aportaciones de las políticas públicas al desarrollo de las instituciones de educación superior y su evolución en tiempo de pandemia. *Contemporánea – Revista de Ética y Filosofía Política*, 2(5), 961–985. <https://doi.org/10.56083/RCV2N5-025>
- Castaño, G., & García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219–243.

- Cavagnaro, C. (2022). La calidad en la docencia universitaria híbrida pospandemia. *CIENCIAMATRIA*, 8(2), 355–368. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.714>
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*, 39(20), 1–17.
- Coaguila, D., García, R., & Cruz, F. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1028–1041. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572>
- Comboni, S., & Juárez, J. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y Cultura*, (9), 7–27.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19 (Reporte N.º 7)*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *La alta calidad de la educación superior en tiempos de pandemia*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*.
- De Zubiría, J. (2020). La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI. En R. García, & J. Wilches, (eds.). *Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad* (pp. 165–186). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- De Zubiría, S. (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de Estudios Sociales*, (26), 148–157. <https://doi.org/10.7440/res26.2007.09>
- Dias, J. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. En C. Tünnermann, (ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 95–140). Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: interrogantes y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661–668. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300011>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://n9.cl/508n>
- Huaire, E., Herrera, A., Sifuentes, L., & Alfaro, M. (2023). Retorno a la presencialidad: Actitudes de los universitarios peruanos hacia el aprendizaje y pos-crisis sanitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(7), 187–196. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40457>
- Iparraguirre, G., Salazar, M., Luis, J., & Ríos, V. (2023). Educación superior, modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.7>
- Jiménez, Y., & Ruiz, M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), 1–16.
- Jorge, E., Santos, L., Neves, P., & Lucena, P. (2023). Portal de Acesso às Informações das Ações das Universidades Federais em Resposta à Pandemia de Covid-19: uma análise do período pandêmico até a transição para uma pós-pandemia. *Cadernos de Prospecção*, 16(2), 516–529. <https://doi.org/10.9771/cp.v16i2.51234>
- Lobos, K., Cobo, R., García, D., Maldonado, J., & Bruna, C. (2023). Lessons learned from the educational experience during COVID-19 from the perspective of Latin American university students. *Sustainability*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/su15032341>
- Martínez, M. (2023). Blended learning, de los lineamientos y políticas para la implementación de cursos en línea, a las prácticas en uso de las TIC. *RITI Journal*, 11(23), 108–117. <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.010>
- Medina-Morón, E., & Alfaro-Cázares, N. (2023). Enseñanza presencial vs virtual en el ámbito universitario. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 109–118. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.362>
- Melo, D., Díaz, P., Vega, O., & Serna, C. (2018). Situación digital para instituciones de educación superior: modelo y herramienta. *Información Tecnológica*, 29(6), 163–174. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000600163>
- Montero, R., Gempp, R., & Vargas, M. (2022). Chilean university students' satisfaction with online learning during COVID-19 pandemic: Demonstrating the two-layer methodology. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887891>

Nosiglia, M., & Andreoli, M. (2022). *Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación* (Documentos de Trabajo N.º 64). Fundación Carolina. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT64>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje. <https://n9.cl/h5qhh>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfoooo374075>

Quispe, S., Cavalcanti, M., Caipa, M., Paucar, A., & Rojas, H. (2021). A systemic framework to evaluate student satisfaction in Latin American universities under the COVID-19 pandemic. *Systems*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/systems9010015>

Said, E., Valencia, J., & Brändle, G. (2017). Nivel de aprovechamiento docente de las TIC en Colombia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 219–238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i3.10347>

Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D., & Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la Educación*, (47), 112–144. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.160>

Sánchez-Ruiz, J., & Larrea-Silva, J. (2022). Factores que determinan la satisfacción estudiantil en tiempos de pandemia Covid-19: Revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 32–44. <https://doi.org/10.31876/rccs.v28.38817>

Santana, G., Miranda, E., Herrera, S., & Villacís, J. (2023). Percepción y conocimiento de metodologías activas para la enseñanza en la post pandemia. *Revista Educare*, 27(1), 181–196. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1895>

Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47), 31–46.

Universidad de La Sabana. (2025, 6 de junio). *La Sabana será sede del Primer Congreso de Aprendizaje Experiencial: una apuesta por transformar la educación superior*. <https://n9.cl/89mgs>

- Universidad de los Andes. (2021, 15 de febrero). *Retorno al campus de la Universidad de los Andes*. <https://n9.cl/6jkpkn>
- Universidad de los Andes. (2024). *Plan de mejoramiento 2024*. Acreditación Uniandes. <https://n9.cl/znnmn>
- Universidad de los Llanos. (2025, 13 de marzo). *Estrategia de permanencia e inclusión de la Universidad de los Llanos es referente internacional*. <https://n9.cl/5r4k6i>
- Universidad del Valle. (2023, 10 de octubre). *Salud mental: acompañamiento estudiantil*. Programa Universidad Saludable. <https://n9.cl/t1e6os>
- Universidad del Valle. (2024). *Apoyo financiero y académico*. Vicerrectoría Académica. <https://viceacademica.univalle.edu.co/es/apoyo-a-permanencia>
- Universidad del Valle. (2025, 7 de septiembre). *Construyendo región con educación de alta calidad*. <https://n9.cl/yulqz>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2023a, 24 de noviembre). *UPTC aprobó auxilio de matrícula para estudiantes de pregrado no cubiertos con política de gratuidad*. <https://n9.cl/k86gog>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2023b, 15 de septiembre). *UPTC asignó equipos de cómputo a estudiantes para mitigar deserción estudiantil*. <https://n9.cl/4iiij>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2023c, 6 de noviembre). *Salud mental de estudiantes de posgrado: una prioridad para la UPTC*. <https://n9.cl/m24pyc>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2024, 21 de junio). *UPTC abre nuevos caminos para fortalecer la educación inclusiva por medio de estrategias pedagógicas*. <https://n9.cl/oz2oe>
- Useche, A., Galvis, Á., Díaz-Barriga, F., Patiño, A., & Muñoz-Reyes, C. (2022). Reflexive pedagogy at the heart of educational digital transformation in Latin American higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00365-3>
- Wang, X., & Sun, L. (2022). Higher education during the COVID-19 pandemic: Responses and challenges. *Education as Change*, 26(1), 1–21. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/10310>
- Yarzábal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 6(1), 9–15. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772001000100003>

**From Crisis to Transformation: Latin American and Colombian Higher Education in the Face of the Pandemic and Post-Pandemic Era**

**Da Crise à Transformação: O Ensino Superior Latino-Americano e Colombiano perante a Pandemia e a Pós-Pandemia**

**Javier David Paredes Daza**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0336-9335>

javier.paredes@uptc.edu.co

jp163398@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Licenciado en Educación Industrial. Profesor investigador del programa de Licenciatura en Tecnología e Integrante del Comité Editorial del Periódico El RED@CTOR de la UPTC, Sede Duitama.

**Diego Fernando Lotero Vásquez**

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO | Ibagué | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7470-2310>

diego.lotero@uniminuto.edu

dlotero17@gmail.com

Profesional en Salud Ocupacional, Magíster en Administración de Recursos Humanos, Especialista en Gestión de Proyectos, Especialista en Analítica de Datos. Profesor Investigador del programa Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo.

**Jhon Hawi González Cárdenas**

Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo | Marinilla | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9169-8587>

jhonhawi.gonzalez@ensmarinilla.onmicrosoft.com

jhonhawigonzalez@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Tecnología de la Información y la Comunicación, Licenciado en Educación Básica con énfasis en tecnología e informática y Normalista Superior con énfasis en Educación Artística.

## Abstract

Higher education in Latin America has long been marked by structural tensions such as low quality, inequity, and chronic underfunding. The COVID-19 pandemic did not create new problems but revealed and exacerbated pre-existing ones. In Colombia, structural inequality became more evident with the shift to Emergency Remote Teaching in 2020, which had a disproportionate impact on rural areas and disadvantaged students. This stage exposed the depth of the digital divide and the insufficient preparation of faculty in digital pedagogy. Improvised schemes predominated, transferring face-to-face classes to online formats without pedagogical redesign; these limitations worsened the learning experience and increased dropout risks. Institutional actions such as tuition reductions, equipment loans, and emergency training constituted immediate but insufficient responses, as sustainable progress requires long-term policies. Persistent gaps in connectivity and infrastructure continue to hinder equitable access. Likewise, faculty development must move from short-term initiatives to continuous professional development programs, supported by institutional and regulatory frameworks that consolidate hybrid and distance education through clear standards of accreditation and evaluation.

**Keywords:** Higher Education; Equal Opportunities; Teacher Training; Pedagogical Innovation; Educational Policy.

## Resumo

O ensino superior na América Latina carrega tensões históricas como a baixa qualidade, a inequidade e a crise de financiamento. A pandemia de COVID-19 não gerou novos problemas, mas revelou e exacerbou os existentes. Na Colômbia, a desigualdade estrutural tornou-se mais evidente com a transição para o Ensino Remoto Emergencial em 2020, que impactou com especial força os contextos rurais e os estudantes em situação de desvantagem; esta etapa expôs a profundidade da brecha digital e a preparação docente insuficiente em pedagogia digital. Predominaram esquemas improvisados que apenas transferiram as aulas presenciais para um formato on-line sem redesenho pedagógico; estas limitações poderiam piorar a experiência e aumentar a evasão. As ações institucionais, como a redução de mensalidades, o empréstimo de equipamentos e as capacitações de emergência, constituíram respostas imediatas, porém insuficientes, pois o progresso demanda políticas sustentadas; ainda persistem limitações de conectividade e infraestrutura que dificultam o acesso equitativo. Da mesma forma, a formação docente precisa passar de estratégias pontuais para programas de desenvolvimento profissional contínuo, juntamente com marcos institucionais e regulatórios que respaldem a educação híbrida e a distância mediante padrões claros de credenciamento e avaliação.

Palavras-chave: Ensino superior; Igualdade de oportunidades; Formação de docentes; Inovação pedagógica; Política educacional.



## **Capítulo 12**

# **Las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de licenciatura en educación: un análisis desde la formación docente en la UPES**

Jesús Eduardo Nava Aranda, Marco Antonio Lizárraga Velarde, Gloria María Peña García, María Candelaria Arias Alcaraz

### **Resumen**

Este capítulo explora las representaciones sociales que los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán, elaboran sobre la investigación científica. La idea central es que las concepciones de los estudiantes no son solo opiniones aisladas, sino construcciones colectivas que orientan su motivación, su manera de aprender y hasta las decisiones que toman sobre cómo titularse. El texto se sitúa en el terreno de la educación superior y la formación docente, un espacio donde la investigación es mucho más que un requisito académico: es una vía para crear conocimiento y, al mismo tiempo, para transformar la práctica pedagógica. A lo largo del capítulo se presentan los fundamentos teóricos de las representaciones sociales, su vínculo con la cultura investigativa y la forma en que impactan en la formación inicial docente. También se describe el contexto institucional de la UPES y el diseño metodológico de corte cualitativo que guio este estudio. Los hallazgos son claros: algunos estudiantes reconocen la investigación como un recurso indispensable para crecer profesionalmente, pero otros la sienten lejana, pesada o incluso poco útil para su futuro inmediato. Este contraste revela la distancia entre el discurso institucional, que promueve la investigación como eje de formación, y las experiencias concretas que se viven en el aula. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de fortalecer la formación investigadora en el pregrado, no como un añadido opcional, sino como un componente vital para formar docentes críticos, creativos y comprometidos con el desarrollo educativo y social.

Palabras clave:  
Representaciones  
sociales;  
investigación  
científica;  
formación docente;  
estudiantes  
universitarios;  
cultura investigativa.

Nava Aranda, J. E., Lizárraga Velarde, M. A., Peña García, G. M., Arias Alcaraz, M. C. (2025). Las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de licenciatura en educación: un análisis desde la formación docente en la UPES. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas* (Volumen I). (pp. 295-327). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c630>



## Introducción

La investigación científica, en tanto actividad humana organizada y sistemática, ha acompañado a la sociedad en su búsqueda constante de respuestas y soluciones a los problemas que enfrenta. A través de ella, se han construido teorías, desarrollado tecnologías, diseñado políticas y transformado prácticas cotidianas que inciden directamente en la calidad de vida de las personas. En el ámbito educativo, la investigación ha jugado un papel central para comprender cómo aprenden los sujetos, qué factores influyen en sus trayectorias escolares, cómo se organiza la enseñanza y cuáles son los retos de los sistemas educativos en contextos cambiantes.

Hablar de investigación en educación es, de alguna manera, hablar de la capacidad de la escuela para reflexionar sobre sí misma, para cuestionar sus supuestos y para reinventarse de cara a los desafíos de cada época. Sin embargo, esa capacidad de investigar no surge de manera espontánea ni automática. Requiere de sujetos formados en competencias investigativas, con disposición crítica y con un compromiso ético que les permita analizar la realidad y transformarla. De ahí que la formación inicial de los docentes deba incluir, necesariamente, una dimensión investigativa sólida.

En México, y particularmente en instituciones como la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), la incorporación de la investigación científica en los planes de estudio de las licenciaturas en educación ha sido objeto de debate y, a la vez, de tensiones. Por un lado, las políticas educativas nacionales han insistido en la necesidad de fortalecer la cultura investigativa en el pregrado. Por otro, la práctica cotidiana muestra que muchos estudiantes perciben la investigación como una actividad pesada, burocrática o irrelevante para su futuro profesional inmediato. Esta ambivalencia revela la importancia de analizar no solo lo que los estudiantes saben sobre la investigación, sino lo que piensan y sienten respecto a ella.

El interés por analizar las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de licenciatura responde, entonces, a una necesidad concreta: comprender por qué, a pesar de que los planes de estudio promueven la investigación, muchos estudiantes siguen eligiendo rutas de titulación alejadas de ella, como el promedio de excelencia o los ensayos breves, en lugar de la tesis. Esta elección no es trivial, pues refleja un modo particular de concebir la investigación y, en última instancia, de concebir la docencia misma.

En la UPES, Unidad Mazatlán, los estudiantes de la Licenciatura en Educación enfrentan el desafío de articular su formación académica con sus contextos de vida. Muchos trabajan durante la semana, otros ya se desempeñan en el sistema educativo y buscan profesionalizarse. La modalidad sabatina del programa responde a esta realidad, pero también plantea limitaciones: tiempos reducidos, menor contacto con la investigación práctica y un entorno institucional que, aunque promueve la cultura investigativa, aún no logra consolidarla plenamente.

De esta manera, el presente capítulo busca describir y analizar las representaciones sociales que los estudiantes de la UPES, Unidad Mazatlán, elaboran sobre la investigación científica. El propósito es doble: por un lado, contribuir a la comprensión de cómo se configuran estas representaciones y qué factores las influyen; por otro, ofrecer elementos que orienten el fortalecimiento de la formación investigadora en el pregrado, de modo que los futuros docentes no solo cumplan con investigar como un requisito de titulación, sino que se reconozcan a sí mismos como profesionales capaces de generar y aplicar conocimiento en su práctica educativa.

La importancia de este capítulo radica en que las representaciones sociales no son meras ideas abstractas; son, en la práctica, fuerzas que orientan decisiones concretas: elegir una u otra modalidad de titulación, dedicar tiempo a la investigación o descartarla, asumir la docencia como un espacio de producción de conocimiento o como un

terreno limitado a la transmisión de contenidos. Comprenderlas, por tanto, es un paso necesario para transformar la manera en que se forma a los futuros docentes en nuestro país.

## Marco teórico

### Las representaciones sociales: fundamentos conceptuales

El concepto de representaciones sociales constituye un punto de encuentro entre la psicología social, la sociología y la educación. Fue introducido por Serge Moscovici en su obra clásica *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961/1979). Moscovici sosténía que los fenómenos sociales no se comprenden únicamente desde la perspectiva objetiva o científica, sino también desde las formas en que los grupos construyen significados colectivos que orientan sus prácticas.

Las representaciones sociales son, en este sentido, formas de conocimiento de sentido común, elaboradas y compartidas socialmente, que permiten a las personas interpretar su mundo y actuar en él. No son simples ideas sueltas ni opiniones individuales: son marcos colectivos que dotan de significado a la experiencia. Tienen un carácter dinámico, pues cambian con el tiempo, se adaptan a nuevos contextos y se reconfiguran con cada interacción social.

Denise Jodelet (1986), amplió esta perspectiva al definirlas como “formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que tienen un objetivo práctico y contribuyen a la construcción de una realidad común para un conjunto social”. En su concepción, las representaciones sociales son simultáneamente estructuras cognitivas, sistemas simbólicos y construcciones culturales. Operan en la vida cotidiana, facilitando que las personas comuniquen, comprendan y actúen frente a fenómenos que, de otra manera, podrían resultar demasiado complejos.

En síntesis, las representaciones sociales cumplen tres funciones esenciales:

1. Saber práctico: permiten a los sujetos interpretar y actuar en su realidad inmediata sin necesidad de recurrir a un conocimiento científico formal.
2. Identidad: contribuyen a la cohesión del grupo al compartir un marco interpretativo común.
3. Orientación: guían las conductas y actitudes de las personas frente a los objetos sociales.

Por ejemplo, un grupo de estudiantes que percibe la investigación como “un requisito burocrático” construye una representación compartida que les ayuda a identificar sus dificultades, justificar su resistencia y, a la vez, orientar su conducta hacia la elección de modalidades de titulación más accesibles.

### **Enfoques en el estudio de las representaciones sociales**

En la investigación contemporánea, se reconocen dos enfoques principales en el estudio de las representaciones sociales: el estructural y el procesual.

1. Enfoque estructural: parte de la idea de que las representaciones sociales tienen un núcleo central estable, conformado por los elementos más compartidos y resistentes al cambio, y un sistema periférico más flexible, que se adapta a las circunstancias concretas (Abric, citado en Restrepo, 2013). Este enfoque se ha centrado en identificar la estructura interna de las representaciones, distinguiendo entre elementos centrales y periféricos, y analizando cómo interactúan.
2. Enfoque procesual: propuesto por Moscovici y desarrollado por autores como Jodelet y Banchs, este enfoque se concentra

en el proceso de construcción, circulación y transformación de las representaciones. Más que la estructura, interesa comprender cómo se producen los significados, cómo circulan en la comunicación y cómo se vinculan con la historia y la cultura.

En el presente estudio se adopta el enfoque procesual, por considerarlo más pertinente para captar las representaciones sociales de los estudiantes sobre la investigación científica. Este enfoque permite entender cómo sus ideas y percepciones se configuran a partir de experiencias concretas en la universidad, de interacciones con docentes y compañeros, y de influencias socioculturales más amplias.

### **Representaciones sociales en el campo educativo**

El campo educativo ha sido un terreno fértil para la aplicación del enfoque de las representaciones sociales. Diversos estudios en América Latina han analizado cómo estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades educativas construyen significados sobre temas como la enseñanza, la evaluación, la disciplina escolar, la inclusión educativa, entre otros.

En México, Piña y Cuevas (2004), señalaron que las representaciones sociales ofrecen un marco valioso para comprender cómo los actores educativos interpretan los fenómenos escolares y, en consecuencia, cómo actúan frente a ellos. Cuevas (2016), destacó que el enfoque ha pasado por distintas etapas en la investigación educativa mexicana: una pionera (1995-2001), una emergente (2002-2008) y una de consolidación (2009-2015), con un incremento notable en publicaciones y tesis.

Ortiz (2013), subrayó que, aunque las representaciones sociales han sido estudiadas en torno a fenómenos culturales como la salud o el trabajo, el ámbito educativo todavía ofrece un campo poco explorado,

con gran potencial para comprender las creencias y actitudes de estudiantes y docentes.

En este marco, estudiar las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de licenciatura es relevante porque permite identificar los sentidos que otorgan a esta práctica: si la conciben como un proceso útil, como un obstáculo, como una oportunidad de crecimiento o como una exigencia externa. Estos sentidos orientan sus decisiones académicas y su manera de asumir la docencia.

### **Investigación científica y formación docente**

La investigación científica ha sido reconocida como una de las funciones esenciales de la educación superior (Miyahira, 2009; Hidalgo, 2021). Su importancia no se limita a la producción de conocimiento académico, sino que se extiende a la formación de profesionales críticos, reflexivos y capaces de responder a las necesidades sociales.

En la formación docente, la investigación cumple un papel doble:

1. Instrumental: dota a los futuros maestros de herramientas para analizar su práctica, diagnosticar problemas y diseñar soluciones.
2. Identitario: fortalece la concepción del docente como profesional que no solo transmite conocimientos, sino que también produce saber pedagógico.

Sin embargo, cuando la investigación se enseña como un conjunto rígido de pasos metodológicos, desconectados de la realidad escolar, se corre el riesgo de que los estudiantes la perciban como irrelevante. Esta percepción, que se convierte en representación social compartida, limita su disposición a involucrarse en proyectos

de investigación y a optar por modalidades de titulación que exigen un trabajo investigativo riguroso.

### **Cultura investigativa en el pregrado**

Hablar de cultura investigativa implica reconocer la existencia de un conjunto de valores, creencias, actitudes y prácticas que favorecen el desarrollo de la investigación en un contexto académico. En la universidad, esta cultura se construye a partir de tres elementos:

- La presencia de programas y asignaturas que fomentan la investigación.
- El acompañamiento docente que guía y motiva a los estudiantes.
- El reconocimiento institucional hacia quienes realizan proyectos de investigación.

Cuando alguno de estos elementos falta, la cultura investigativa se debilita y los estudiantes tienden a construir representaciones sociales negativas sobre la investigación. En el caso de la UPES, la cultura investigativa se encuentra en proceso de consolidación. Aunque se han incorporado cursos de metodología y se promueve la tesis como modalidad de titulación, persisten limitaciones estructurales y pedagógicas que dificultan su apropiación plena por parte de los estudiantes.

### **Aportes latinoamericanos al estudio de las representaciones sociales**

El enfoque de las representaciones sociales, aunque nacido en Europa, ha encontrado en América Latina un terreno fértil para su expansión y aplicación en múltiples campos, entre ellos el educativo. Investigadores como Piña y Cuevas (2004); Vergara (2008); Restrepo

(2013) y Ortiz (2013), han mostrado que este marco teórico-metodológico permite analizar fenómenos culturales y educativos con una riqueza que otros enfoques más cuantitativos o conductuales difícilmente logran captar.

En México, Piña y Cuevas (2004), realizaron una de las primeras sistematizaciones del uso de las representaciones sociales en la investigación educativa. Señalaron que este enfoque permite comprender no solo lo que los actores escolares declaran de manera explícita, sino también los significados implícitos que circulan en su discurso cotidiano. Para estos autores, estudiar las representaciones sociales de los docentes y estudiantes es fundamental para entender por qué adoptan ciertas prácticas pedagógicas, cómo interpretan las políticas educativas y qué sentido atribuyen a fenómenos como la evaluación, la disciplina o la investigación científica.

Vergara (2008), desde Colombia, enfatizó que las representaciones sociales no deben verse como entidades estáticas, sino como construcciones dinámicas que reflejan tanto los aspectos centrales como los periféricos de la manera en que los sujetos entienden su realidad. Esta perspectiva resulta clave cuando se analiza la investigación en el ámbito educativo, pues permite reconocer que los estudiantes no solo elaboran ideas racionales sobre ella, sino también percepciones cargadas de emociones, temores y expectativas.

Por su parte, Restrepo (2013), propuso integrar los enfoques estructural y procesual en el estudio de las representaciones sociales, sugiriendo la teoría fundamentada como una metodología adecuada para articular ambos niveles. Esta propuesta ofrece una vía para comprender no solo la estructura interna de las representaciones (sus núcleos y periferias), sino también los procesos comunicativos e históricos que les dan origen.

Ortiz (2013), desde Venezuela, advirtió que, aunque el enfoque de las representaciones sociales ha sido muy utilizado en el análisis de fenómenos culturales como la salud o el trabajo, el campo educativo

sigue siendo poco explorado. Para este autor, el potencial del enfoque radica en que permite captar cómo los actores educativos interpretan su realidad desde un saber práctico que, aunque no sea científico en el sentido estricto, influye poderosamente en sus acciones y decisiones.

### **Representaciones sociales y educación superior**

La educación superior constituye un espacio privilegiado para el estudio de las representaciones sociales, dado que en ella se articulan saberes científicos, prácticas profesionales y experiencias de vida que configuran la identidad de los estudiantes. En este nivel, los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino que también construyen representaciones sobre lo que significa ser universitario, sobre la utilidad de los conocimientos y sobre el papel de la investigación en su formación.

En el caso de los estudiantes de licenciatura en educación, estas representaciones son especialmente relevantes, pues inciden directamente en su futura práctica docente. Si un estudiante construye la representación de que la investigación es un proceso burocrático, poco útil y alejado de la realidad escolar, difícilmente optará por involucrarse en proyectos de investigación en su vida profesional. Por el contrario, si la concibe como una herramienta crítica y transformadora, tendrá mayores posibilidades de convertirse en un docente-investigador capaz de generar cambios en su entorno.

Estudios como los de Escamilla (2014) y Garay (2021), han subrayado que la participación activa de los estudiantes en proyectos de investigación desde el pregrado es fundamental para consolidar una actitud crítica y reflexiva frente a su futuro quehacer docente. No obstante, también advierten que la falta de acompañamiento, los tiempos reducidos y las limitaciones institucionales suelen generar representaciones negativas que obstaculizan este proceso.

## Representaciones sociales de la investigación científica

La investigación científica, como objeto social, es particularmente complejo. Por un lado, se le asocia con el rigor, la objetividad y la búsqueda de verdad; por otro, suele ser percibida por los estudiantes como un proceso árido, plagado de reglas formales y alejado de sus intereses inmediatos. Esta ambivalencia se refleja en las representaciones sociales que elaboran sobre ella.

De acuerdo con Moscovici (1979), los objetos sociales se apropián a través de dos procesos: la objetivación, que convierte ideas abstractas en imágenes concretas, y el anclaje, que inserta lo nuevo en marcos de referencia preexistentes. En el caso de los estudiantes, la investigación científica suele objetivarse en imágenes como “tesis”, “bibliografía”, “formato APA”, “capítulos” o “defensas”, mientras que se ancla en experiencias previas de estudio, muchas veces marcadas por el cumplimiento de requisitos formales más que por la vivencia de procesos investigativos significativos.

Esto explica por qué, para muchos, la investigación se asocia con dificultad, estrés o carga académica. Al mismo tiempo, algunos estudiantes logran anclar la investigación en experiencias positivas, como proyectos que los conectan con la realidad escolar o con problemas sociales relevantes. En estos casos, la representación de la investigación se transforma en una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional.

## La investigación en la formación docente en México

En México, la investigación en la formación docente ha enfrentado diversos retos. Por décadas, los planes de estudio de las escuelas normales y de las universidades pedagógicas otorgaron un lugar marginal a la investigación, priorizando la formación en contenidos disciplinares y en prácticas de enseñanza. Fue hasta las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI que se comenzó

a reconocer la necesidad de integrar la investigación como eje de la formación inicial.

Sin embargo, como señala Hidalgo (2021), este reconocimiento no siempre se traduce en prácticas efectivas. Muchas veces, los cursos de metodología se reducen a la enseñanza de técnicas y formatos, sin vinculación con proyectos reales. Ello genera una brecha entre el discurso institucional, que promueve la cultura investigativa, y la experiencia estudiantil, que la vive como una obligación poco significativa.

En este contexto, las representaciones sociales de la investigación que elaboran los estudiantes reflejan tanto los avances como las limitaciones de las políticas educativas. Si bien reconocen la importancia de investigar, sus percepciones sobre el proceso están mediadas por la falta de acompañamiento, los tiempos reducidos y las opciones de titulación que favorecen rutas más rápidas y menos exigentes.

### **Representaciones sociales y modalidades de titulación**

Un aspecto central en la construcción de las representaciones sociales de la investigación en los estudiantes de licenciatura en educación es la relación con las modalidades de titulación. En el caso de la UPES, el plan de estudios ofrece diversas alternativas: tesis, tesina, ensayo académico y promedio de excelencia.

La elección de una u otra modalidad no es un acto meramente individual, sino que está mediada por las representaciones sociales compartidas. Cuando los estudiantes perciben la tesis como un proceso arduo y poco útil, tienden a optar por el promedio de excelencia. Esta elección refuerza, a su vez, la representación de la investigación como carga académica, cerrando un círculo que perpetúa la debilidad de la cultura investigativa.

Por el contrario, cuando los estudiantes que optan por la tesis encuentran acompañamiento docente, tiempos adecuados y reconocimiento institucional, la representación de la investigación se resignifica como oportunidad de aprendizaje. Estos casos, aunque minoritarios, muestran el potencial de transformar las representaciones sociales mediante políticas y prácticas pedagógicas más efectivas.

### **Contexto institucional**

#### *La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa: orígenes y desarrollo*

La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) se fundó en el año 2013, en el marco de un proceso de descentralización de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Hasta ese momento, las sedes de la UPN en Sinaloa habían jugado un papel fundamental en la formación docente de nivel superior, pero la creciente demanda de programas adaptados a las realidades locales y la necesidad de fortalecer la autonomía académica llevaron a la creación de una institución propia, con identidad y planes de estudio particulares.

Desde sus inicios, la UPES asumió la misión de formar profesionales de la educación capaces de responder a las necesidades del sistema educativo sinaloense. No se trataba solamente de ofrecer licenciaturas tradicionales, sino de diseñar programas que reconocieran la diversidad de los estudiantes, sus trayectorias laborales y sus contextos de vida. En este sentido, la universidad se consolidó como una institución que buscaba, por un lado, mantener el vínculo académico con la tradición pedagógica de la UPN, y por otro, construir una propuesta formativa adaptada a los retos locales.

La creación de la UPES también respondió a un momento histórico específico: la presión de las políticas educativas nacionales por mejorar los indicadores de cobertura, eficiencia terminal y

titulación en el nivel superior. La universidad nació, entonces, con el reto de ampliar el acceso, garantizar la permanencia de los estudiantes y ofrecer programas pertinentes para la formación docente.

### **El plan de estudios 2019 de la Licenciatura en Educación**

Uno de los hitos más relevantes en la trayectoria de la UPES fue el diseño del plan de estudios 2019 para la Licenciatura en Educación. A diferencia de otros programas heredados de la UPN, este plan fue concebido íntegramente por la UPES, lo que le otorgó un sello de identidad propio.

El plan se estructuró en modalidad modular y con clases en sábados, respondiendo a la necesidad de atender a estudiantes que trabajan durante la semana, a docentes en servicio que buscan profesionalizarse y a jóvenes con responsabilidades familiares que les impiden asistir a programas escolarizados convencionales. Esta flexibilidad permitió ampliar el acceso, aunque también introdujo desafíos importantes: la reducción de los tiempos presenciales y la concentración de contenidos en sesiones intensivas implicaban repensar las estrategias pedagógicas y, particularmente, el modo de abordar la investigación.

El programa incorporó varias opciones de titulación:

- Tesis.
- Tesina.
- Ensayo académico.
- Promedio de excelencia.

Aunque en el papel se reconocía la tesis como la modalidad más completa para consolidar competencias investigativas, en la práctica se observó que muchos estudiantes optaban por rutas menos demandantes, especialmente el promedio de excelencia. Esta

tendencia reflejaba una representación social compartida: la idea de que investigar es un proceso excesivamente complejo, poco útil y, en ocasiones, inalcanzable para quienes trabajan o tienen poco tiempo disponible.

### **Políticas educativas y el impacto del modelo neoliberal**

El contexto institucional de la UPES no puede comprenderse sin situarlo en las transformaciones más amplias del sistema educativo mexicano. Durante las últimas décadas, las políticas educativas han estado fuertemente influidas por un modelo neoliberal que privilegia la eficiencia, la rendición de cuentas y la medición de resultados mediante indicadores.

En este marco, la investigación en educación ha sido promovida en el discurso, pero muchas veces subordinada a criterios de productividad y a tiempos administrativos. Se exige que las instituciones reporten altos índices de titulación y eficiencia terminal, lo que presiona a los estudiantes y a las universidades a optar por modalidades rápidas de titulación, en detrimento de procesos más profundos como la elaboración de tesis.

La UPES, como parte de este sistema, enfrenta una tensión constante: por un lado, necesita fortalecer la cultura investigativa en su comunidad académica; por otro, debe responder a las exigencias de eficiencia que la llevan a flexibilizar las opciones de titulación. Esta tensión explica, en parte, las representaciones sociales de los estudiantes respecto a la investigación: la perciben como valiosa en el discurso, pero poco viable en la práctica.

### **Cultura investigativa en la UPES**

La construcción de una cultura investigativa en la UPES ha sido un proceso gradual. La universidad ha incorporado asignaturas de metodología, ha promovido seminarios de titulación y ha impulsado

la participación de estudiantes en coloquios y congresos. Sin embargo, todavía se identifican varias limitaciones:

1. Carga académica: los estudiantes en modalidad sabatina tienen menos horas presenciales, lo que dificulta dedicar tiempo suficiente a proyectos de investigación complejos.
2. Acompañamiento docente: aunque algunos profesores muestran un compromiso fuerte con la tutoría investigativa, otros carecen del tiempo o de la formación necesaria para guiar de manera cercana a los estudiantes.
3. Reconocimiento institucional: los logros en investigación estudiantil no siempre reciben un reconocimiento explícito, lo que debilita la motivación.
4. Condiciones estructurales: la falta de bibliotecas actualizadas, recursos tecnológicos limitados y pocos apoyos económicos reducen las posibilidades de realizar investigaciones sólidas.

Estos factores explican por qué, a pesar de que la UPES promueve la investigación como eje central de la formación docente, muchos estudiantes construyen representaciones sociales que la colocan en un lugar marginal de su experiencia universitaria.

### **El papel de los docentes en la construcción de representaciones**

Un elemento clave en la configuración de las representaciones sociales de los estudiantes sobre la investigación es el papel de sus docentes. Las interacciones cotidianas, las actitudes que muestran frente a la investigación y el tipo de acompañamiento que ofrecen influyen directamente en cómo los estudiantes interpretan esta práctica.

Cuando los docentes presentan la investigación como una herramienta crítica, la vinculan con problemas reales del aula y motivan a los estudiantes a cuestionar su práctica, las representaciones

tienden a ser positivas. Por el contrario, cuando los docentes enfatizan únicamente los aspectos formales (citas, referencias, formatos) sin mostrar la relevancia de la investigación para la docencia, los estudiantes tienden a verla como un proceso árido y desalentador.

### **Balance del contexto**

El contexto institucional de la UPES muestra, entonces, un escenario complejo: una universidad que, desde su creación, ha buscado consolidar la investigación como parte de la formación docente, pero que enfrenta limitaciones estructurales, pedagógicas y políticas que dificultan este propósito.

Los estudiantes, en medio de estas tensiones, construyen representaciones sociales ambivalentes sobre la investigación científica: la reconocen como valiosa en teoría, pero la perciben como poco accesible en su práctica cotidiana. Estas representaciones son el reflejo no solo de sus experiencias personales, sino también de las condiciones institucionales y sociopolíticas en las que se desarrolla su formación.

## **Metodología**

### **Enfoque general de la investigación**

El estudio de las representaciones sociales requiere de un enfoque metodológico que permita captar no solo lo que los individuos saben o dicen sobre un objeto social, sino también cómo construyen, comparten y resignifican esos significados en interacción con otros. Por esta razón, se optó por un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, que ofreciera la posibilidad de adentrarse en la complejidad de las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la UPES, Unidad Mazatlán.

La investigación cualitativa se centra en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los propios actores sociales. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca medir variables y establecer correlaciones, la cualitativa se interesa en el significado que las personas otorgan a su experiencia. En este caso, no bastaba con saber cuántos estudiantes valoraban positivamente o negativamente la investigación; era necesario comprender qué representaciones construyen sobre ella, cómo las expresan, en qué contextos se producen y qué implicaciones tienen para su formación profesional.

### **Justificación del enfoque procesual**

Dentro del marco de las representaciones sociales, se eligió el enfoque procesual, propuesto por Moscovici y desarrollado por Jodelet y otros autores. Este enfoque privilegia el estudio de los procesos de construcción, circulación y transformación de las representaciones, en lugar de centrarse únicamente en su estructura interna.

El enfoque procesual permite observar cómo los estudiantes de la UPES no solo reproducen ideas preexistentes sobre la investigación, sino cómo las elaboran a partir de sus experiencias en el aula, de sus interacciones con docentes y compañeros, y de las exigencias institucionales. Así, se puede captar la dinámica entre los discursos oficiales sobre la investigación (como eje de la formación docente) y las percepciones cotidianas que emergen en la práctica universitaria.

### **Población y contexto de estudio**

El estudio se centró en los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación, plan 2019, de la UPES, Unidad Mazatlán. Se eligió este grupo porque se encuentran en la etapa final de su formación de pregrado y, por tanto, han tenido múltiples

experiencias relacionadas con la investigación: desde cursos iniciales de metodología hasta la participación en seminarios de titulación.

Además, en este semestre los estudiantes enfrentan decisiones cruciales sobre la modalidad de titulación. Es en este momento cuando sus representaciones sociales sobre la investigación se vuelven más visibles, pues influyen directamente en la elección entre tesis, tesina, ensayo o promedio de excelencia.

El contexto de la Unidad Mazatlán también es relevante. Se trata de una sede universitaria que atiende a estudiantes con perfiles diversos: jóvenes recién egresados del bachillerato, docentes en servicio, personas que trabajan entre semana y buscan profesionalizarse, y estudiantes con responsabilidades familiares. Esta diversidad enriquece las representaciones sociales, pues las percepciones sobre la investigación no son homogéneas, sino que se configuran en función de las trayectorias de vida.

### Técnicas de recolección de información

Se utilizó la entrevista a profundidad como técnica principal de recolección de información. Esta técnica resulta especialmente adecuada en estudios de representaciones sociales porque permite explorar los significados que los sujetos atribuyen a un objeto social desde sus propias palabras, emociones y narrativas.

Las entrevistas se diseñaron con base en una guía semiestructurada que contemplaba tres dimensiones centrales:

1. Información: qué saben los estudiantes sobre la investigación científica, qué conceptos manejan, qué nociones han aprendido en los cursos de metodología.
2. Campo de representación: qué significados comparten como grupo respecto a la investigación, qué imágenes o metáforas utilizan para describirla.

3. Actitud: qué emociones, valores o predisposiciones expresan frente a la investigación; por ejemplo, si la consideran útil, pesada, motivadora, frustrante.

Las preguntas iniciales fueron generales (“¿Qué significa para ti la investigación científica?”) y se fueron profundizando conforme avanzaba la entrevista (“¿Cómo te has sentido en los cursos de investigación?”, “¿Qué opinas de la tesis como opción de titulación?”, “¿Qué papel juega la investigación en la docencia?”).

### **Estrategias de análisis**

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido, adaptada a un enfoque cualitativo. Esta técnica consistió en identificar unidades de significado en las narrativas de los estudiantes, clasificarlas en categorías y subcategorías, y establecer relaciones entre ellas.

El procedimiento incluyó las siguientes etapas:

1. Lectura exploratoria de las transcripciones para familiarizarse con el contenido.
2. Identificación de unidades de registro (frases, expresiones, imágenes) relacionadas con la investigación científica.
3. Codificación inicial, asignando etiquetas a las unidades de registro.
4. Agrupación en categorías amplias, como “investigación como carga académica”, “investigación como oportunidad de crecimiento”, “obstáculos institucionales” y “motivaciones personales”.
5. Análisis interpretativo, buscando conexiones entre las categorías y contrastándolas con el marco teórico de las representaciones sociales.

Este análisis permitió identificar tanto los elementos centrales de las representaciones (las percepciones más compartidas, como la idea de que la investigación es difícil y demandante) como los elementos periféricos (percepciones menos comunes, pero significativas, como la visión de la investigación como un espacio de autonomía y creatividad).

### **Consideraciones éticas**

La investigación se condujo respetando principios éticos fundamentales. Se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio, se solicitó su consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de sus respuestas. Además, se aseguró que su participación fuera voluntaria y que pudieran retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas.

## **Resultados**

El análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación, plan 2019, en la Unidad Mazatlán de la UPES, permitió identificar un conjunto de representaciones sociales sobre la investigación científica que, aunque diversas, muestran patrones recurrentes. Estas representaciones se agruparon en cinco categorías principales: la investigación como carga académica, la investigación como oportunidad de crecimiento, los obstáculos institucionales y personales, las motivaciones y expectativas y la investigación en la construcción de la identidad docente.

### **La investigación como carga académica**

La representación más extendida entre los estudiantes es la de la investigación como una carga pesada y poco atractiva. Este

imaginario se nutre de varios elementos: la complejidad de los métodos, la abundancia de normas y formatos (particularmente los de estilo, como las normas APA), el tiempo que demanda elaborar un proyecto y la percepción de que los resultados no siempre son reconocidos o valorados.

En varias entrevistas, los estudiantes expresaron sentimientos de estrés, ansiedad y frustración al hablar de la investigación. Algunos la describieron como un “requisito obligatorio” que hay que cumplir para aprobar materias o para titularse, más que como una actividad significativa en su formación.

Esta percepción refleja un fenómeno común en la educación superior: cuando la investigación se enseña desde un enfoque meramente técnico y normativo, desconectado de los intereses reales de los estudiantes, tiende a convertirse en un proceso burocrático. Así, la representación social compartida se cristaliza en expresiones como “hacer investigación es solo llenar requisitos” o “la tesis es demasiado complicada para alguien que trabaja”.

La investigación, en este marco, deja de ser vista como un camino para generar conocimiento y se convierte en un obstáculo que se debe sortear.

### **La investigación como oportunidad de crecimiento**

En contraste con la representación anterior, un grupo de estudiantes manifestó percepciones más positivas. Para ellos, la investigación se concibe como una oportunidad de crecimiento académico y profesional, una herramienta para reflexionar sobre la práctica educativa y para proponer soluciones a los problemas que enfrentan las escuelas.

Estos estudiantes valoraron especialmente aquellos proyectos de investigación que estuvieron vinculados con experiencias reales en el aula o en comunidades escolares. Cuando la investigación se

ancló en situaciones concretas —como analizar las dificultades de lectura de los alumnos de primaria, estudiar la inclusión educativa en secundaria o reflexionar sobre la enseñanza de valores—, adquirió un sentido más cercano y relevante.

La representación de la investigación como oportunidad se nutre, sobre todo, del acompañamiento docente. Los estudiantes que mencionaron experiencias positivas destacaron la importancia de contar con profesores que no solo exigían cumplir con las normas, sino que también motivaban, daban ejemplos prácticos y mostraban cómo la investigación podía mejorar la práctica educativa.

Para estos estudiantes, elaborar una tesis o un proyecto no fue únicamente cumplir un requisito, sino un proceso que los hizo sentirse capaces de producir conocimiento propio.

### **Obstáculos institucionales y personales**

Una categoría transversal identificada en los discursos fue la de los obstáculos que dificultan la práctica investigativa. Los estudiantes señalaron varios factores que, en su opinión, limitan su capacidad para involucrarse de manera significativa en la investigación:

- Falta de tiempo: al cursar un programa en modalidad sabatina, muchos trabajan entre semana o tienen responsabilidades familiares, lo que reduce las horas disponibles para investigar.
- Sobrecarga académica: la concentración de contenidos en pocas horas presenciales hace que las materias compitan entre sí, relegando el espacio para la investigación.
- Escaso acompañamiento docente: aunque algunos profesores se esfuerzan por guiar a los estudiantes, otros no dedican suficiente tiempo a la tutoría, lo que deja a los alumnos con dudas e inseguridades.

- Limitaciones institucionales: la falta de bibliografía actualizada, recursos tecnológicos y espacios para la investigación fueron mencionados como obstáculos frecuentes.
- Poca motivación colectiva: cuando la mayoría de los compañeros opta por modalidades de titulación rápidas (como el promedio de excelencia), se genera un ambiente en el que la investigación pierde prestigio.

Estos obstáculos refuerzan la representación de la investigación como un proceso poco accesible y, en algunos casos, inútil para la vida profesional inmediata.

### **Motivaciones y expectativas**

A pesar de las dificultades, también se identificaron motivaciones que impulsan a algunos estudiantes a valorar la investigación. Entre las más relevantes se encuentran:

- La posibilidad de trascender: varios estudiantes expresaron que, a través de una tesis o proyecto, podrían dejar un aporte que sirva a otros docentes o investigadores.
- El orgullo personal: culminar una investigación se percibe como una meta que otorga satisfacción y reconocimiento.
- La proyección académica: algunos mencionaron que hacer investigación les abriría las puertas a estudios de posgrado o a una carrera universitaria más sólida.
- La mejora de la práctica docente: los futuros maestros que ya trabajan en escuelas señalaron que investigar los problemas de sus aulas les ayuda a ser mejores profesionales.

Estas motivaciones, aunque no siempre suficientes para contrarrestar los obstáculos, muestran que existen representaciones

latentes de la investigación como un camino de superación personal y profesional.

### **La investigación y la identidad docente**

Finalmente, se identificó una categoría relacionada con la construcción de la identidad docente. Varios estudiantes reconocieron que, aunque la investigación les resultaba difícil, era parte de lo que diferenciaba a un docente profesional de alguien que solo transmite contenidos. En este sentido, la investigación se percibió como una práctica que fortalece la autonomía, la capacidad crítica y la legitimidad de la docencia como profesión.

Algunos expresaron que, si bien ellos personalmente no se sentían motivados para hacer una tesis, valoraban que existieran compañeros que sí lo hacían, pues eso mostraba que la docencia podía ser también un espacio de producción de conocimiento. Esta percepción refleja una tensión entre la valoración simbólica de la investigación y las limitaciones prácticas para llevarla a cabo.

### **Discusión**

Los resultados obtenidos en este estudio permiten visibilizar una serie de tensiones y contradicciones que atraviesan la formación docente en la UPES, particularmente en lo que respecta a la investigación científica. Lo primero que llama la atención es la ambivalencia con la que los estudiantes se relacionan con esta práctica: mientras algunos la conciben como un camino de crecimiento personal y profesional, otros la reducen a un requisito formal que conviene evitar en la medida de lo posible. Esta coexistencia de representaciones contrapuestas no es un fenómeno accidental, sino el reflejo de condiciones estructurales, pedagógicas e históricas que han configurado la cultura investigativa en la institución.

La percepción de la investigación como carga burocrática puede interpretarse como un síntoma de la manera en que ha sido enseñada y practicada en el pregrado. En muchas ocasiones, se privilegia la enseñanza de técnicas y formatos por encima del sentido crítico y transformador que la investigación debería tener. En lugar de ser presentada como una herramienta para analizar y mejorar la práctica docente, se convierte en un conjunto de pasos rígidos que los estudiantes deben cumplir. Esto genera una distancia emocional y cognitiva que desemboca en sentimientos de desinterés, cansancio e incluso rechazo. La investigación, de este modo, se objetiva en imágenes como “citas interminables”, “capítulos obligatorios” o “normas de formato”, lo que empobrece su significado y la vuelve ajena a la experiencia vital del estudiante.

Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes logren resignificar la investigación como oportunidad de aprendizaje muestra que estas representaciones no son inamovibles. Cuando la investigación se vincula con problemas reales del aula, cuando se convierte en una experiencia cercana y significativa, adquiere un valor distinto. En esos casos, los estudiantes se reconocen a sí mismos como sujetos capaces de producir conocimiento, fortaleciendo su confianza y su identidad profesional. Este hallazgo coincide con lo señalado por Escamilla (2014), quien enfatizó la necesidad de involucrar a los estudiantes de licenciatura en proyectos investigativos reales como vía para consolidar actitudes críticas y reflexivas.

La comparación con estudios previos en México y América Latina permite reforzar esta interpretación. Cuevas (2016), documentó cómo las representaciones sociales de los estudiantes sobre fenómenos educativos suelen estar atravesadas por tensiones entre el discurso oficial y la experiencia cotidiana. Ortiz (2013), señaló que, aunque la investigación se promueve en el discurso como eje central de la educación superior, en la práctica los estudiantes suelen percibirla como un requisito más que como una herramienta significativa. Los hallazgos de este estudio se inscriben en esa misma lógica: la

investigación en la UPES se percibe, de manera simultánea, como valiosa y como irrelevante, como aspiración y como carga.

La discusión también debe considerar el papel de los docentes en la construcción de estas representaciones. Los estudiantes mencionaron reiteradamente la importancia del acompañamiento que reciben. Cuando los profesores muestran interés, brindan ejemplos claros y conectan la investigación con la práctica docente, las representaciones tienden a ser positivas. Pero cuando el acompañamiento se reduce a la revisión mecánica de formatos, las representaciones se tornan negativas. Esto refuerza la idea de que las representaciones sociales no son meramente individuales, sino que se configuran en interacciones cotidianas que legitiman ciertos discursos y deslegitiman otros.

Otro aspecto relevante es la relación entre investigación y construcción de la identidad docente. Aunque no todos los estudiantes se sienten motivados a realizar investigación, reconocen que esta es una de las prácticas que otorgan legitimidad y profesionalismo a la docencia. En este sentido, incluso quienes rechazan la tesis admiten que la investigación representa un ideal deseable. Esta tensión entre reconocimiento simbólico y rechazo práctico es, en sí misma, una representación social ambivalente que refleja la complejidad de la formación docente en contextos atravesados por limitaciones estructurales.

En términos generales, la discusión de los hallazgos muestra que las representaciones sociales de la investigación científica en los estudiantes de la UPES están determinadas por una combinación de factores: las experiencias formativas dentro de la universidad, las políticas educativas nacionales, el contexto sociocultural y las interacciones cotidianas con docentes y compañeros. No se trata de percepciones aisladas, sino de marcos colectivos que organizan la experiencia estudiantil. Comprenderlas es un paso necesario para transformar las condiciones de enseñanza de la investigación y para consolidar una cultura investigativa sólida en la formación docente.

## Conclusiones

El análisis de las representaciones sociales de la investigación científica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la UPES, Unidad Mazatlán, permite extraer varias reflexiones de gran relevancia para comprender los desafíos de la formación docente en el contexto actual. A lo largo del estudio se ha mostrado que los estudiantes elaboran percepciones ambivalentes sobre la investigación: por un lado, la reconocen como un componente valioso y deseable de su formación; por otro, la perciben como un proceso arduo, burocrático y poco conectado con sus intereses inmediatos.

Ahora bien, reconocer estas representaciones no significa aceptarlas como inmutables. Al contrario, el enfoque de las representaciones sociales nos recuerda que estas se construyen, circulan y transforman en interacción con contextos cambiantes. Por ello, es posible intervenir en las condiciones institucionales y pedagógicas que las generan, con el fin de resignificar la investigación como un componente central de la formación docente.

En conclusión, el análisis de las representaciones sociales de los estudiantes de la UPES revela que la investigación científica ocupa un lugar ambivalente en la formación docente: es reconocida como valiosa, pero percibida como poco viable. Transformar esta situación exige repensar la manera en que se enseña la investigación, el acompañamiento que reciben los estudiantes y las condiciones institucionales en que se desarrolla.

El reto es grande, pero también lo es la oportunidad. Si se logra resignificar la investigación en el pregrado, los futuros docentes no solo cumplirán con elaborar tesis o proyectos, sino que se convertirán en profesionales capaces de reflexionar, cuestionar e innovar en su práctica. De esta manera, la docencia podrá consolidarse como una profesión crítica y comprometida con la transformación educativa y social.

La UPES, como institución joven, pero con gran potencial, tiene ante sí la posibilidad de convertirse en un referente en la formación de docentes investigadores en México. Para ello debe asumir el desafío de transformar las representaciones sociales de sus estudiantes, ofreciendo no solo discursos, sino experiencias, recursos y acompañamientos que conviertan la investigación en una práctica cotidiana, significativa y emancipadora.

## Referencias

- Abreu, Y., Brejio, T., & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive, 16*(4), 610–623.
- Aguilar González, A. (2017). *La investigación en enfermería* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].
- Banchs Rodríguez, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations, 8*.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade, 30*(1), 201–222.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales, 11*(21), 109–134.
- Escamilla Zamudio, J. J. (2014). Incorporación del pregrado a la investigación en enfermería en México. *Revista CUIDARTE, 5*(2), 837–841. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v5i2.125>
- Garay Núñez, J. R. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8*(3), 1–15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2805>
- Hidalgo Brenes, A. (2021). La importancia de la investigación universitaria: la formación de profesionales-investigadores. *Acta Académica, (68)*, 1–15.
- Hinostroza Roble, N. M., & Vera Mendoza, M. N. (2020). Representaciones sociales del cuidado de enfermería desde un enfoque humanístico. *Revista Enfermería a la Vanguardia, 8*(2), 38–39. <https://doi.org/10.35563/revan.v8i2.360>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, (ed.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Paidós.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Research Journal Silogismo, 1*(8), 1–15.

- Miyahira Arakaki, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119–122. <https://doi.org/10.20453/rmh.v20i3.1074>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ortiz Casallas, E. M. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 183–193.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(106), 102–124.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), 22–42.
- Restrepo Ochoa, D. A. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Velázquez Albavera, A. (2022). *Representaciones sociales sobre el ethos profesional y tarea docente de futuros docentes* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
- Vergara Quintero, M. del C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55–80. <https://doi.org/10.11600/1692715x.61208>

**Social Representations of Scientific Research in Undergraduate Education Students: An Analysis from Teacher Training at UPES**

**As Representações Sociais da Investigação Científica em Estudantes de Licenciatura em Educação: Uma Análise a Partir da Formação Docente na UPES**

**Jesús Eduardo Nava Aranda**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0002-0941-7729>

jesus.nava@upes.edu.mx

jesuseduardo.nava@gmail.com

Doctorante en Educación con Énfasis en la Formación Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Profesor-Investigador Titular “C” de Medio Tiempo en UPES, Unidad Mazatlán, Investigador del SSIT.

**Marco Antonio Lizárraga Velarde**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0002-7286-7709>

marco.lizarraga@upes.edu.mx

marcolizarraga16@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad del Pacífico Norte (UNIP). Profesor-Investigador Titular “C” de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Mazatlán. Investigador del SSIT

**Gloria María Peña García**

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0001-9935-608X>

gpena@uas.edu.mx

glorucaps@hotmail.com

Doctora en Enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Doctora en Educación por la UNIP. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular “C”, en UAS. Integrante del SNII nivel II, investigadora honorífica del SSIT.

**María Candelaria Arias Alcaraz**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0009-1965-3240>

maria.arias@upes.edu.mx

Doctorado en Educación por la Universidad del Pacífico Norte. Maestra en el nivel de primaria para la Secretaría de Educación Pública y Cultura, Profesora e Investigadora en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Integrante

**Abstract**

This chapter examines the social representations that undergraduate students in the Bachelor of Education program at the Pedagogical University of the State of Sinaloa, Mazatlán Unit, construct about scientific research. These representations are not merely individual opinions, but collective frameworks that shape students' professional training, motivation, and the choices they make concerning degree completion. The discussion is situated within higher education and teacher training, where research is not just an academic requirement but a fundamental path for knowledge production and pedagogical transformation. The chapter presents the theoretical underpinnings of social representations, their relationship with research culture, and their impact on initial teacher education. It also provides an overview of the institutional context of UPES and the qualitative methodological approach that guided the study. Findings reveal striking contrasts: some students see research as an indispensable tool for reflective teaching practice, while others perceive it as an obligatory, heavy task with little practical value. This tension highlights the gap between institutional discourses that promote research

and the concrete, everyday experiences students encounter in the classroom. The chapter concludes by emphasizing the need to strengthen research training in undergraduate education, not as an optional component, but as a vital element for developing reflective, socially engaged, and innovative educators capable of responding to the challenges of contemporary education.

Keywords: Social representations; scientific research; teacher education; undergraduate students; research culture.

## **Resumo**

Este capítulo explora as representações sociais que os estudantes da Licenciatura em Educação da Universidade Pedagógica do Estado de Sinaloa, Unidade Mazatlán, elaboram sobre a investigação científica. A ideia central é que as conceções dos estudantes não são apenas opiniões isoladas, mas construções coletivas que orientam a sua motivação, a sua maneira de aprender e até as decisões que tomam sobre como obter o título. O texto situa-se no terreno do ensino superior e da formação docente, um espaço onde a investigação é muito mais do que um requisito académico: é uma via para criar conhecimento e, ao mesmo tempo, para transformar a prática pedagógica. Ao longo do capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos das representações sociais, o seu vínculo com a cultura investigativa e a forma como impactam a formação inicial docente. Descreve-se também o contexto institucional da UPES e o desenho metodológico de corte qualitativo que guiou este estudo. Os achados são claros: alguns estudantes reconhecem a investigação como um recurso indispensável para crescer profissionalmente, mas outros a sentem distante, pesada ou inclusive pouco útil para o seu futuro imediato. Este contraste revela a distância entre o discurso institucional, que promove a investigação como eixo de formação, e as experiências concretas que se vivem na sala de aula. Finalmente, reflete-se sobre a necessidade de fortalecer a formação investigadora na graduação, não como um acréscimo opcional, mas como um componente vital para formar docentes críticos, criativos e comprometidos com o desenvolvimento educativo e social.

Palavras-chave: Representações sociais; investigação científica; formação docente; estudantes universitários; cultura investigativa.



## **Capítulo 13**

# **Las representaciones sociales de la ortografía y el papel de la inteligencia artificial en la escritura académica doctoral**

Marco Antonio Lizárraga Velarde, Gloria María Peña García, Jesús Eduardo Nava Aranda, María Candelaria Arias Alcaraz

## **Resumen**

Este capítulo examina las representaciones sociales que los estudiantes de doctorado construyen sobre la ortografía y el uso de la inteligencia artificial en la escritura académica, desde una perspectiva que entrelaza fundamentos teóricos, diseño metodológico y lectura interpretativa de resultados. Se presenta un marco conceptual que articula la teoría de las representaciones sociales con la función epistémica de la escritura en la educación superior y con los debates contemporáneos sobre tecnologías de corrección algorítmica. La investigación adopta un enfoque mixto con predominio cualitativo y combina entrevistas semiestructuradas y un cuestionario para captar tanto los matices de la experiencia como ciertas tendencias generales. Los hallazgos se organizan en categorías analíticas y se sintetizan en una tabla comparativa y en una figura de distribución de percepciones que ilustran la convivencia de entusiasmo, cautela y preocupaciones éticas. La discusión conecta lo encontrado con la literatura especializada, proponiendo implicaciones pedagógicas orientadas a una alfabetización digital crítica que preserve la autoría y la autonomía, al tiempo que aprovecha las posibilidades de la inteligencia artificial. Se incluye una descripción pormenorizada de los instrumentos y de las consideraciones éticas, así como conclusiones y proyecciones institucionales sobre la viabilidad de integrar estas prácticas en la formación doctoral.

Lizárraga Velarde, M. A., Peña García, G. M., Nava Aranda, J. E., & Arias Alcaraz, M. C. (2025). Las representaciones sociales de la ortografía y el papel de la inteligencia artificial en la escritura académica doctoral. En R. Simbaña Q. (Coord.), *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas* (Volumen I). (pp. 329-354). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c631>



## Introducción

Escribir en el posgrado es un acto de identidad. Cada elección —una coma colocada con calma, un conector que ordena la lógica, una cita que refrenda el argumento— deja ver el pulso de quien investiga y, a la vez, su deseo de pertenecer a una comunidad que exige precisión sin perder complejidad. No se trata de acomodar frases impecables para cumplir un protocolo: se trata de pensar por escrito y de ser leído con confianza. Desde esa perspectiva, la ortografía, tantas veces vista como trámite, despliega un valor simbólico que rebasa el catálogo de reglas: no es sólo forma; es un modo de reconocernos ante los otros, de decir “aquí estoy” con un texto que resiste la mirada crítica y pide ser discutido por su contenido, no por sus tropiezos superficiales.

La irrupción de la inteligencia artificial, que parecía lejana y de pronto está en todas partes, ha movido ese suelo. Correctores automáticos que detectan lo que nuestros ojos cansados ya no ven, asistentes que sugieren una versión más clara de la misma idea, modelos que señalan inconsistencias con la tranquilidad de quien no se agota... Las herramientas llegan como promesa de alivio cuando el tiempo apremia y el rigor no negocia. Y, sin embargo, junto con la ayuda surge una pregunta que no se disuelve con un clic: ¿hasta dónde aceptar la sugerencia sin ceder el timón de la autoría? Aún más: ¿qué clase de aprendizaje se gesta cuando delegamos en un algoritmo las decisiones pequeñas que, sumadas, configuran el estilo y la voz?

Este capítulo toma en serio esas preguntas. Se propone describir y comprender las representaciones sociales que los doctorandos de una universidad pública construyen sobre la ortografía y sobre la inteligencia artificial aplicada a la escritura académica. En lugar de tomar posición de entrada, escucha las voces, revisa la literatura y traza un mapa donde conviven la gratitud por el apoyo tecnológico y la inquietud por sus efectos colaterales. El propósito no es demonizar la herramienta ni celebrarla sin reservas, sino mostrar cómo, en el cruce entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo ético, se decide buena

parte de lo que hoy entendemos por escribir bien en el más alto nivel de formación.

El texto avanza en cuatro movimientos. Primero, presenta un marco teórico que articula la teoría de las representaciones sociales con la función epistémica de la escritura y con contribuciones recientes sobre tecnologías de corrección. Después, describe con detalle el diseño metodológico, los instrumentos y las garantías éticas que guiaron el trabajo. A continuación, expone los resultados y el análisis interpretativo, incluyendo una tabla comparativa de hallazgos y una figura que distribuye percepciones para visualizar de manera inmediata la escena. Finalmente, ofrece una discusión que enlaza lo encontrado con los debates contemporáneos, y concluye con implicaciones pedagógicas, relevancia institucional y una estimación razonada de viabilidad para incorporar estas prácticas en los programas de posgrado.

## **Marco teórico y revisión de la literatura**

### *Las representaciones sociales*

Hablar de representaciones sociales es adentrarse en un territorio donde el conocimiento no se limita a teorías abstractas ni a datos científicos puros, sino que se expande a imaginarios colectivos que guían nuestras prácticas diarias. Son, en esencia, los mapas invisibles con los que transitamos el mundo. Serge Moscovici (1981), fue pionero en darle un marco conceptual: las describió como un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que emergen en la vida cotidiana durante las interacciones y comunicaciones. A diferencia de las teorías científicas, que suelen estar circunscritas a comunidades especializadas, las representaciones sociales circulan en los pasillos de la vida diaria, en conversaciones informales, en opiniones compartidas y en creencias que terminan por consolidarse en sentido común.

Denise Jodelet (1989), afinó aún más esta definición, subrayando que no se trata de conocimientos ingenuos o carentes de valor, sino de formas de conocimiento práctico que orientan la comprensión, la comunicación y la acción sobre el mundo. Dicho en otras palabras: no solo pensamos con conceptos abstractos, también nos movemos con representaciones que nos dicen cómo interpretar lo que ocurre, qué valor darle y cómo reaccionar.

Jean-Claude Abric (1994), ofreció un aporte decisivo al distinguir entre el núcleo central de una representación social —ese conjunto de creencias estables, resistentes al cambio y compartidas por un grupo— y el sistema periférico, que funciona como un espacio más flexible, abierto a las adaptaciones. Esta estructura ayuda a explicar por qué ciertas ideas sobreviven incluso frente a evidencia contraria. Por ejemplo, en la academia persiste la convicción de que “una persona que escribe con faltas de ortografía refleja poca preparación”, a pesar de que múltiples estudios sugieren que los errores ortográficos pueden responder a factores cognitivos, contextuales o tecnológicos, y no necesariamente a la falta de inteligencia. El núcleo sostiene la idea, mientras el sistema periférico admite matices.

Cuando llevamos esta teoría al campo educativo, el valor se multiplica. Lo que los grupos piensan sobre la ortografía, sobre la escritura o sobre el uso de tecnologías digitales condiciona directamente las prácticas docentes, las evaluaciones y las dinámicas de interacción. Abric (1994), recordaba que las representaciones son esenciales para entender cómo los individuos interpretan su entorno; en el aula, esa interpretación moldea cómo un estudiante percibe un error, cómo un profesor lo corrige y cómo el grupo lo juzga.

Un ejemplo cercano lo encontramos en la ortografía en contextos de posgrado. En este nivel, la escritura no solo comunica ideas: se convierte en símbolo de rigor académico y de pertenencia a una comunidad científica. Un doctorante que presenta un texto con errores ortográficos puede experimentar que el auditorio no solo evalúa su argumento, sino su identidad académica. Así, el error ortográfico

deja de ser técnico para convertirse en social: es interpretado como síntoma de descuido, falta de preparación o debilidad en la formación. En este punto, la representación social opera con fuerza simbólica.

Además, estas representaciones influyen en la autoestima y en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Sotomayor et al. (2017), mostraron que la ortografía, al ser parte del componente comunicacional, incide directamente en la motivación y en la manera en que los alumnos se posicionan dentro de un grupo. Quien escribe con corrección siente que su voz tiene legitimidad; quien tropieza con errores repetidos puede llegar a pensar que su pensamiento vale menos.

En síntesis, las representaciones sociales son una especie de andamiaje cultural que media entre lo individual y lo colectivo. Y cuando las aplicamos al análisis de la ortografía y la escritura en entornos académicos, nos permiten comprender no solo cómo se corrige, sino también cómo se juzga, se etiqueta y se legitima el saber escrito.

### Ortografía y educación

La ortografía, a primera vista, puede parecer un aspecto accesorio de la escritura, un adorno normativo destinado a satisfacer exigencias escolares. Sin embargo, al mirar más de cerca, se revela como un elemento central del proceso comunicativo. Escribir sin errores no es un lujo, sino una condición básica para asegurar que el mensaje se transmite con claridad, sin ambigüedades.

Sánchez (2013), lo expresa de manera contundente: la ortografía es una herramienta indispensable para la comunicación técnica, que complementa el hablar y el escribir. Si pensamos en un puente colgante, la ortografía serían los cables que sostienen la estructura: invisibles para el transeúnte que cruza, pero imprescindibles para que el puente no colapse. En un artículo científico, en una tesis o en

un informe académico, los errores ortográficos pueden convertirse en distracciones que desdibujan la lógica del argumento.

En la educación superior y, de manera más clara, en el posgrado, esta dimensión se agudiza. Los estudiantes no solo producen textos; producen conocimiento. En este sentido, Villalón y Mateos (2009), sostienen que la escritura académica no es un mero registro de ideas previas, sino un proceso epistémico en sí mismo: se piensa mientras se escribe. La corrección ortográfica, entonces, no es cosmética; es parte constitutiva del pensar con precisión.

Ahora bien, la enseñanza de la ortografía en contextos escolares enfrenta obstáculos múltiples. Bravo y Varguillas (2015), insisten en que los problemas ortográficos no pueden abordarse de manera fragmentada. No basta con ejercicios de dictado o con memorizar reglas de acentuación. Lo que se necesita es un enfoque holístico que considere los intereses, necesidades y trayectorias de los estudiantes. La ortografía no se aprende solo en clase de Lengua, sino en todas las interacciones donde el lenguaje escrito está presente.

Un problema creciente es la influencia de las redes sociales y del lenguaje digital. Carmona y Cortines (2014), han documentado cómo los jóvenes han desarrollado códigos comunicativos propios en entornos digitales: abreviaciones, emoticonos, sustituciones fonéticas. Estos códigos funcionan bien en contextos informales, pero cuando se trasladan al ámbito académico generan tensiones. Una tesis doctoral con expresiones como “q” por “que” o “xq” por “porque” no solo rompe con la norma; choca con la expectativa social de rigor. El reto para la educación es ayudar a los estudiantes a transitar entre registros, comprendiendo cuándo es válido flexibilizar y cuándo es indispensable apegarse a la norma.

La ortografía, en suma, es un indicador social y cultural. Escribir con corrección transmite disciplina, respeto por el lector y pertenencia a una comunidad académica. Escribir con errores puede interpretarse como desinterés o falta de preparación, aunque en

muchos casos se trate de factores ajenos a la capacidad intelectual. La clave está en no reducir la ortografía a un simple examen de memoria, sino en reconocerla como parte de un entramado más amplio de competencias comunicativas, cognitivas y sociales.

### **Inteligencia artificial en la corrección ortográfica**

El auge de la inteligencia artificial (IA) ha transformado radicalmente la manera en que los estudiantes, docentes e investigadores se aproximan a la escritura. Herramientas de corrección ortográfica y gramatical potenciadas por algoritmos permiten detectar errores de manera casi instantánea, sugiriendo alternativas que antes requerían un proceso laborioso de revisión manual.

Martínez y Gómez (2020), señalan que la IA ofrece soluciones rápidas y precisas para abordar deficiencias ortográficas, convirtiéndose en un aliado poderoso en entornos educativos. Pensemos en un doctorante frente a la pantalla: al escribir un párrafo complejo, el sistema subraya en rojo un error de acentuación o sugiere un conector más adecuado. Ese feedback inmediato no solo corrige la superficie del texto; libera al estudiante de la carga mecánica para concentrarse en la idea central.

Sin embargo, esta comodidad conlleva riesgos. La UNESCO (2021), advierte que el uso de la IA debe estar guiado por principios éticos y responsables. El peligro no está solo en aceptar correcciones sin cuestionarlas —lo que puede fomentar aprendizajes superficiales—, sino también en la posibilidad de que la tecnología incremente las desigualdades educativas. Quienes tienen acceso a versiones avanzadas cuentan con ventaja sobre quienes no pueden costearlas.

En la práctica, la IA se ha convertido en una suerte de tutor digital. Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023), destacan que estas herramientas mejoran la calidad de los textos y facilitan una

comunicación más clara entre docentes y estudiantes. Garrido y Valdivia (2022), agregan que la IA, al emular procesos que antes se atribuían solo a la inteligencia humana, no se limita a corregir: también sugiere estructuras, anticipa necesidades y acompaña procesos de aprendizaje.

Pero, como todo tutor, la IA plantea dilemas. Usada con criterio, empodera; usada sin reflexión, puede generar dependencia. López y Ramírez (2023), advierten sobre la pérdida de autonomía cuando el estudiante delega por completo la revisión a la máquina. Y Hyland (2011), llama la atención sobre un efecto colateral: la homogeneización estilística. Al pasar por las mismas “lijadoras digitales”, los textos terminan sonando correctos, pero parecidos, como si la voz del autor se diluyera en la corrección automática.

Un ejemplo de este dilema lo narraba un estudiante de doctorado entrevistado en otro estudio: “Antes me daba miedo escribir frases largas; ahora me atrevo, porque sé que el corrector me respalda. Pero siento que mi estilo ya no es tan mío”. Esa tensión entre ganar precisión y ceder identidad refleja con claridad los desafíos pedagógicos y éticos que la IA introduce.

### **Relación entre representaciones sociales y deficiencias ortográficas**

Finalmente, llegamos al núcleo que articula esta investigación: la relación entre las representaciones sociales y las deficiencias ortográficas.

Ruiz et al. (2019), documentaron que los errores ortográficos no son leídos de manera neutral. Funcionan como símbolos sociales que afectan la percepción de la competencia intelectual del autor. En contextos de posgrado, un texto con faltas puede ser interpretado no solo como producto de descuido, sino como reflejo de debilidad

académica. La representación social que subyace aquí es clara: escribir sin errores es sinónimo de ser un “buen académico”.

Esta percepción tiene consecuencias profundas en la autoestima. Pérez (2018), advierte que las deficiencias ortográficas afectan no solo la comunicación, sino también el bienestar de los estudiantes, pues los errores son estigmatizados y terminan generando inseguridad. Sotomayor et al. (2017), confirman esta idea: los errores ortográficos no son inocuos; inciden en la motivación, en la autopercepción y en el sentido de pertenencia de los estudiantes.

La entrada de la IA complica aún más el panorama. Por un lado, funciona como un amortiguador: permite entregar textos más cuidados, reduciendo la posibilidad de ser juzgado negativamente. Pero, al mismo tiempo, corre el riesgo de ocultar problemas de fondo. Si el estudiante nunca se detiene a reflexionar por qué una coma va en cierto lugar o por qué una tilde cambia el sentido de la palabra, el aprendizaje real no se consolida.

La clave está en promover un uso crítico de la IA, donde cada corrección sea transformada en una oportunidad metalingüística. Preguntas sencillas como “¿por qué el algoritmo me sugiere este cambio?” pueden convertirse en puertas para profundizar en la norma y, al mismo tiempo, en la conciencia de autoría. En otras palabras, no se trata de prohibir ni de delegar por completo, sino de educar para equilibrar la utilidad de la herramienta con la responsabilidad de aprender.

Este cruce entre representaciones sociales y deficiencias ortográficas revela, en última instancia, un campo fértil para la pedagogía contemporánea. Las representaciones sociales nos muestran cómo los grupos valoran y juzgan la escritura; la ortografía nos recuerda que esos juicios tienen consecuencias prácticas; y la IA introduce un nuevo actor que, dependiendo del uso, puede ser un puente hacia la inclusión o una muleta que fomente dependencia.

Al recorrer este marco, observamos que la escritura en el posgrado no es un acto aislado. Se encuentra atravesada por representaciones sociales que la dotan de sentido, por normas ortográficas que garantizan la claridad del mensaje y por tecnologías emergentes que modifican la manera en que corregimos y aprendemos. Cada dimensión aporta una pieza al rompecabezas:

- Las representaciones sociales explican por qué los errores ortográficos son juzgados con tanta carga simbólica.
- La ortografía, entendida como competencia comunicativa, muestra su centralidad en la construcción del conocimiento.
- La inteligencia artificial se revela como un aliado poderoso, aunque no exento de riesgos éticos y pedagógicos.
- Y la relación entre todas ellas confirma que la escritura académica es un espacio donde se cruzan identidad, poder, conocimiento y tecnología.

En consecuencia, comprender estas interacciones no es un lujo teórico, sino una necesidad urgente para guiar a los estudiantes de posgrado hacia un uso consciente de las herramientas digitales y hacia una escritura que, sin dejar de ser rigurosa, siga sonando a su propia voz.

## **Metodología**

El diseño metodológico se concibió con la intención de escuchar con detalle y, a la vez, mirar con distancia. Por ello, se adoptó un enfoque mixto con predominio cualitativo, idóneo para captar tanto el espesor de las experiencias como ciertos patrones de respuesta. Se trató de una investigación exploratorio-descriptiva que privilegia la comprensión de las representaciones sociales en su contexto de emergencia por encima de la generalización estadística. La combinación de entrevistas semiestructuradas y un cuestionario

permitió, por un lado, recuperar relatos que iluminan matices, dudas y dilemas; por otro, discriminar tendencias en el uso y la valoración de herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la corrección ortográfica.

El estudio se realizó en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Mazatlán, con estudiantes del segundo semestre del Doctorado en Educación con énfasis en formación docente. Esta elección respondió a una razón académica: se trata de un momento del trayecto en que los doctorandos ya han superado el umbral de adaptación inicial y, al mismo tiempo, están enfrentando con mayor intensidad la producción de textos propios (avances de tesis, reportes de investigación, propuestas de ponencias). La selección de participantes fue intencional; no buscó representatividad estadística sino variedad de experiencias, de tal manera que confluieran trayectorias diversas en edad, formación previa y familiaridad con tecnologías de escritura.

La entrevista semiestructurada se convirtió en el instrumento central de esta investigación. No se pensó como una lista fría de preguntas, sino como un camino que abría paso a la conversación, un espacio para que los doctorantes compartieran lo que realmente piensan y sienten al escribir en un nivel tan demandante. Más que rígida, la guía fue un marco flexible que permitió explorar cuatro zonas de indagación que se entrelazaban entre sí, como hilos que forman un mismo tejido.

La primera zona se enfocó en la influencia de las representaciones sociales; aquí interesó descubrir cómo los estudiantes construyen y reproducen ideas compartidas acerca de lo que significa escribir “bien”, cuidar la ortografía o recurrir a la inteligencia artificial. Son creencias que, a veces sin notarlo, influyen en sus prácticas cotidianas: desde la seguridad con la que entregan un trabajo hasta la manera en que enfrentan una corrección. Y es que lo que se comenta entre pares o lo que se da por sentado en el aula termina moldeando la experiencia de la escritura tanto como las reglas gramaticales.

La segunda zona abordó las deficiencias ortográficas; no se trataba únicamente de enlistar errores en acentos, signos de puntuación o palabras confusas, sino de comprender cómo los propios doctorandos interpretan estas fallas y qué significados les atribuyen. En un entorno donde la precisión lingüística es casi un sello de credibilidad, un error ortográfico puede sentirse como una sombra que pone en duda el esfuerzo invertido. La entrevista permitió asomarse a esas percepciones, a veces cargadas de autoexigencia, otras de resignación, pero siempre reveladoras.

La tercera zona giró alrededor del impacto de la inteligencia artificial en la escritura académica. Aquí los relatos mostraron un vaivén de emociones: alivio por contar con un apoyo inmediato que corrige y sugiere, pero también sospecha que esa ayuda pueda terminar silenciando la voz propia. Los doctorandos narraron cómo usan correctores automáticos, asistentes de estilo o modelos conversacionales, y qué tan dispuestos están a aceptar sus propuestas. Algunos lo ven como un aliado indispensable; otros, como una muleta que conviene usar con cautela.

La cuarta zona se orientó hacia la mejora del proceso de aprendizaje. Este espacio permitió que los participantes imaginaran rutas para crecer como escritores: desde la práctica constante de la lectura y la escritura hasta el diálogo con compañeros y docentes. También se mencionó la necesidad de usar la IA con mirada crítica, no como un sustituto, sino como un recurso que invita a la reflexión sobre las propias decisiones al redactar. En este punto, más que dificultades, lo que emergió fue un horizonte de posibilidades y aprendizajes por construir.

Las entrevistas, que tuvieron una duración aproximada de entre cuarenta y cinco y sesenta minutos, se llevaron a cabo en un ambiente de confianza y respeto. Cada una fue grabada con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcrita con cuidado, procurando no perder los matices de su voz. Este proceso no solo garantizó el rigor metodológico, sino que también dio valor

a la palabra de quienes participaron, pues son sus experiencias, dichas en primera persona, las que dan vida a los hallazgos de esta investigación.

El cuestionario operó de manera complementaria. Sus apartados recogieron datos sociodemográficos, prácticas de uso de herramientas (frecuencia, aplicaciones favoritas, momentos del proceso de escritura en que se activan) y percepciones sobre efectos en la autoestima, en la claridad del texto y en la voz autoral. Las escalas tipo Likert permitieron dimensionar acuerdos y desacuerdos ante afirmaciones como “la IA me hace sentir más seguro al escribir” o “la IA homogeneiza mi estilo”, mientras que las preguntas abiertas capturaron ejemplos concretos y justificaciones. La combinación de preguntas cerradas y abiertas no buscó un recuento exhaustivo, sino estabilizar el foco interpretativo: allí donde los relatos marcaban una veta, el cuestionario ayudaba a contrastar si aquello era una percepción singular o una tendencia compartida.

El procedimiento de análisis se desplegó en tres momentos. En la fase exploratoria se realizaron entrevistas piloto que actuaron como campo de pruebas para refinar las preguntas y ajustar el lenguaje; al mismo tiempo, se revisó la literatura que serviría como telón de fondo teórico. La fase de construcción correspondió a la aplicación del cuestionario y de las entrevistas definitivas, a la codificación inicial y a la organización del material en matrices de sentido. La fase interpretativa implicó la lectura cruzada del corpus, la identificación de categorías emergentes y la elaboración de una síntesis visual que facilitara recuperar, sin perder complejidad, aquello que con mayor fuerza aparecía en las voces: percepciones positivas, riesgos y limitaciones, cambios antes y después del uso de IA, y tensiones entre tutor digital y dependencia.

La validez del proceso se aseguró con triangulación de fuentes (entrevistas, cuestionarios, bibliografía), validación por jueces (tres especialistas revisaron instrumentos y categorías), prueba piloto (ajustes de redacción y secuenciación) y codificación doble (dos

investigadores analizaron de manera independiente fragmentos clave y discutieron discrepancias hasta arribar a consensos). Las consideraciones éticas atravesaron todo el itinerario: se obtuvo consentimiento informado, se garantizó confidencialidad mediante seudonimización, se resguardaron los datos en dispositivos protegidos y se explicitó desde el inicio que cualquier herramienta de IA empleada en el estudio funcionaría estrictamente como apoyo a la corrección y organización del texto, nunca como sustitución de la producción intelectual de los participantes. En coherencia con el espíritu de la Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial de la UNESCO (2021), se alentó a los estudiantes a declarar de forma transparente el tipo de apoyo tecnológico que hubiesen utilizado y el criterio seguido para aceptar o rechazar sugerencias.

Finalmente, y para orientar la interpretación, se formularon supuestos de trabajo que guiaron la lectura sin asfixiar los datos. El primero anticipaba que representaciones negativas en torno a las deficiencias ortográficas se asociarían con baja autoestima académica y con mayor ansiedad ante la escritura. El segundo sugería que el uso crítico de herramientas de IA —es decir, acompañado de verificación manual y reflexión metalingüística— se vincularía con mejoras sostenidas en precisión ortográfica sin detrimento de la voz autoral. El tercero planteaba que la dependencia acrítica podría desembocar en homogeneización estilística y en debilitamiento de la autonomía. El cuarto, finalmente, suponía que una formación explícita en ética y transparencia contribuiría a reducir el estigma asociado a los errores y promovería prácticas más conscientes de aprendizaje.

## **Resultados y análisis**

La lectura global de las entrevistas y de los cuestionarios aplicados a los doctorantes dibuja un paisaje lleno de matices, donde se entremezclan el alivio y la sospecha. Alivio, porque la inteligencia artificial parece quitar ruido y libera de la vigilancia minuciosa sobre

tildes, comas y otras exigencias formales que consumen energía; sospecha, porque el brillo impecable de un texto pulido por un algoritmo puede encubrir un aprendizaje demasiado frágil, poco transferible y, en ocasiones, superficial.

La mayoría de los participantes reconoció mejoras visibles desde que comenzó a incorporar estas herramientas. Se perciben textos más limpios, con menos erratas y mayor fluidez en la construcción de párrafos complejos. Varios de ellos señalaron que la IA les permitió arriesgarse con frases largas y estructuras más elaboradas que antes evitaban por temor a equivocarse. La sensación predominante es la de tener un cinturón de seguridad en la carretera conocida y un mapa señalético cuando se transita por terreno incierto. Esta percepción positiva se acompaña, sin embargo, de una serie de reservas que emergen con claridad en los testimonios: la inquietud de aceptar sin comprender, el temor a que la voz propia se disuelva bajo un tono neutro impuesto por la herramienta y la duda ética sobre el alcance real de la intervención algorítmica en un proceso que debería ser profundamente personal y reflexivo.

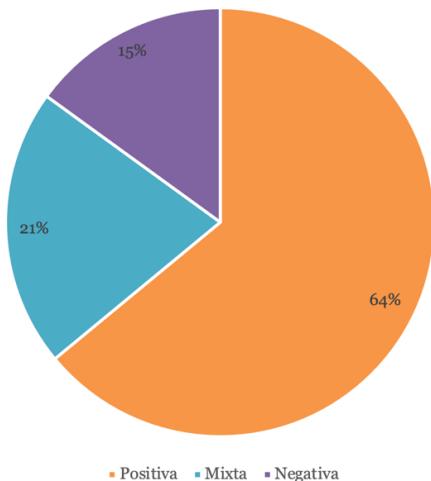
Tabla 1. Hallazgos y matices sobre la influencia de las representaciones sociales en la escritura doctoral.

| Categoría                                   | Hallazgos clave   | Matices y percepciones  |
|---|---|---|
| Influencia de las representaciones sociales | La ortografía opera como marcador de identidad, prestigio y credibilidad académica.             | Predomina la disposición a mejorar; persiste la alerta ante la dependencia tecnológica.         |
| Deficiencias ortográficas                   | Se mantienen errores en acentuación, puntuación y homófonos que afectan la percepción de rigor. | Se leen como descuido o debilidad formativa, aun en textos de posgrado.                         |
| Impacto de la inteligencia artificial       | La herramienta acelera la detección y corrección y mejora la presentación formal.               | El beneficio convive con el temor a la homogeneización y al aprendizaje pasivo.                 |
| Mejora del proceso de aprendizaje           | Lectura deliberada, práctica sostenida y uso crítico de IA se asocian con avances visibles.     | Se sugieren talleres, revisión entre pares y listas de verificación para sostener la autonomía. |

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes de doctorado.

La **Figura 1** agrega una vista de conjunto de las posturas frente a la IA. Aunque el estudio no buscaba representatividad estadística, la distribución de percepciones ayuda a calibrar el clima general.

Figura 1. Distribución de percepciones sobre el uso de inteligencia artificial en la escritura académica doctoral



Fuente: elaboración propia con datos derivados de entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes de doctorado.

Un 64 por ciento de los doctorantes manifestó una valoración mayormente favorable, destacando el ahorro de tiempo, la tranquilidad de contar con una especie de tutor discreto y la claridad con que sus textos comienzan a circular en los espacios académicos. “Me siento más seguro cuando entrego un escrito, porque sé que al menos no habrá faltas evidentes”, comentó uno de ellos, sintetizando un sentimiento compartido. Otro grupo, que representa alrededor del 21 por ciento, expresó percepciones mixtas. Sus palabras combinan agradecimiento y recelo, pues reconocen la ayuda de la herramienta, pero no dejan de sentir la amenaza de la dependencia. Para ellos, la IA es como una calculadora que da el resultado correcto, pero puede hacer olvidar el procedimiento. Finalmente, un 15 por ciento sostuvo una postura crítica, percibiendo en la corrección automática

el riesgo de un aprendizaje superficial y el peligro de que los textos se homogenicen en estilo, perdiendo matices y autenticidad.

Los testimonios cualitativos dotan de densidad a estas cifras. En más de una entrevista apareció el relato de estudiantes que, al aceptar sin revisar una sugerencia del programa, descubrieron tiempo después que la modificación había cambiado el sentido de su frase. Ese descubrimiento los llenó de enojo consigo mismos, al darse cuenta de que habían cedido más de lo que querían. En contraste, otros narraron la satisfacción de recuperar un párrafo que la herramienta había “alisado” en exceso, reinstalando una construcción que reflejaba mejor lo que querían expresar. En ese ir y venir entre aceptación y resistencia, se despliega la complejidad de la experiencia.

La metáfora del andamiaje, inspirada en Vygotsky, ayuda a comprender estas tensiones. Un andamio sostiene mientras la estructura se consolida, pero no puede confundirse con la estructura misma. Así ocurre con la inteligencia artificial: resulta útil en borradores iniciales, imprescindible cuando la fatiga nubla la revisión fina y prescindible, incluso riesgosa, cuando amenaza con inhibir la decisión autoral. Los doctorantes parecen haberlo comprendido intuitivamente. Muchos reconocen que la herramienta es valiosa como primer filtro, pero insisten en que la última palabra debe quedar en sus manos.

En el fondo, lo que emerge es la necesidad de graduar el apoyo. La IA es celebrada cuando corrige deslices menores, pero genera incomodidad cuando reescribe frases enteras o cuando parece dictar el tono. Ese vaivén, a medio camino entre la gratitud y la sospecha, muestra con claridad que la calidad del aprendizaje se juega en cómo se equilibra la presencia del tutor digital con la voz irrenunciable de quien escribe.

## Discusión e implicaciones pedagógicas

Los resultados obtenidos dialogan de manera clara con la literatura revisada. El beneficio instrumental de la inteligencia artificial, expresado en la reducción de la carga mecánica de corrección, en la sensación de control y en la mayor fluidez para producir textos extensos, coincide con lo documentado por Flores y Ramírez en 2022 y por Martínez y Cárdenas en 2020. Al mismo tiempo, los riesgos advertidos por Hyland en 2011 y por Pérez y Martínez en 2021 también emergen con fuerza en los relatos. Los estudiantes perciben con nitidez que el brillo de un texto pulido por la máquina no siempre equivale a una comprensión más profunda de las reglas que sustentan la escritura. De igual manera, la preocupación por la integridad autoral planteada por Fitzpatrick en 2023 encuentra eco en gestos cotidianos: revisar dos veces antes de aceptar una sugerencia, decidir qué cambios incorporar y, en algunos casos, incluir explícitamente una declaración de qué parte del proceso estuvo mediada por una aplicación de IA.

La discusión, sin embargo, no puede reducirse a un inventario de ventajas y desventajas. El núcleo pedagógico consiste en transformar cada corrección automática en una oportunidad de aprendizaje. La clave está en que los estudiantes no se limiten a aceptar las sugerencias, sino que se pregunten por la regla que subyace a la recomendación. De este modo, la herramienta deja de ser una muleta y se convierte en plataforma de reflexión. Aquí resulta iluminadora la noción de alfabetización digital crítica desarrollada por Area y Pessoa (2018). No se trata de enseñar a usar un programa, sino de guiar a los estudiantes en el arte de decidir: cuándo confiar, cuándo dudar, cuándo reescribir.

La formación de posgrado tiene así la posibilidad de avanzar en tres direcciones que se retroalimentan mutuamente. La primera es cultivar el criterio. No basta con delegar la corrección; hay que aprender a justificar cada elección, a defender por qué una palabra

se queda y otra se va, a reflexionar sobre qué pierde o gana un texto con la incorporación de una sugerencia algorítmica. La segunda es consolidar un método de revisión híbrido, donde la herramienta haga una primera limpieza y la lectura atenta del autor asegure la coherencia del argumento, la precisión conceptual y la consistencia de las citas. La tercera es construir una cultura ética de transparencia, donde declarar el uso de IA en un manuscrito no sea motivo de sospecha ni de sanción, sino una práctica normalizada que visibiliza la agencia del autor y delimita el papel de la herramienta.

Estas implicaciones no pretenden sobrecargar las agendas ya exigentes del posgrado, sino redistribuir los esfuerzos. La IA puede hacerse cargo de las tareas mecánicas que distraen, para que la lectura humana se centre en lo que importa: el argumento, la coherencia y la profundidad del análisis. Al mismo tiempo, la retroalimentación entre pares cobra un papel renovado. En lugar de un diálogo silencioso entre persona y máquina, la escritura puede recuperar su dimensión social en los seminarios, en los talleres de tesis, en las tutorías. Allí, el conocimiento se enriquece en conversación, no en aislamiento. La IA limpia la superficie; los colegas y profesores se concentran en el contenido. Así, lejos de sustituir la relación pedagógica, la tecnología la redimensiona.

### **Conclusiones, relevancia institucional y viabilidad**

La evidencia recogida en esta investigación sugiere que la inteligencia artificial ha llegado para quedarse en el paisaje de la escritura doctoral. No obstante, su impacto dependerá menos de la potencia técnica de los algoritmos que de la intencionalidad pedagógica con la que se integren en los procesos de formación. Si los estudiantes aprenden a pensar con la IA y no desde la IA, la herramienta puede convertirse en aliada estratégica. En ese escenario, la ortografía seguirá siendo un marcador simbólico importante de la competencia académica, pero ya no será un muro que excluye, sino una puerta

de acceso al reconocimiento, siempre que detrás de cada corrección haya un aprendizaje transferible y una voz propia que no se diluya.

Para la institución, este diagnóstico plantea retos y oportunidades claras. Un programa de acompañamiento a la escritura que articule talleres de alfabetización digital crítica, espacios de lectura y retroalimentación entre pares y lineamientos éticos explícitos puede elevar de manera significativa la calidad de los manuscritos producidos en el doctorado. Más allá de los resultados formales, la universidad estaría apostando por un horizonte más profundo: formar investigadores capaces de apropiarse críticamente de las herramientas tecnológicas, de reconocer su voz en medio de los algoritmos y de escribir con seguridad en un mundo académico cada vez más exigente.

La viabilidad de estas propuestas es alta. Las herramientas necesarias ya existen, muchas de ellas son gratuitas o de bajo costo, y los docentes cuentan con la experiencia suficiente para integrar estas discusiones en los seminarios de tesis. Lo que se requiere es voluntad institucional para consolidar una cultura de confianza y transparencia. Declarar el uso de IA en los manuscritos no debería convertirse en un estigma, sino en un gesto de honestidad que fortalezca la integridad académica.

Es necesario reconocer, por honestidad intelectual, que el estudio tiene limitaciones. Su carácter exploratorio y la selección intencional de la muestra acotan el alcance de las conclusiones. No se habla en nombre de todas las disciplinas ni de todos los programas. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, comparar áreas del conocimiento y, sobre todo, realizar estudios longitudinales que permitan observar qué aprendizajes permanecen cuando la herramienta no está disponible. También resultaría valioso rastrear la evolución de un manuscrito en sus distintas versiones para identificar con precisión qué corrige la IA, qué decide el autor y cómo se transforma la voz personal a lo largo del proceso.

Con todo, este capítulo deja una convicción de fondo. La escritura académica no es solo un producto que hay que entregar limpio y sin errores; es un proceso formativo que moldea la manera de pensar. La IA puede ser una gran aliada en esa tarea si se usa con criterio. Puede funcionar como espejo que devuelve un reflejo más nítido, siempre que no nos impida mirar de frente. En última instancia, un buen texto doctoral se reconoce por dos rasgos fundamentales: piensa con claridad y suena, de manera inequívoca, a quien lo firma.

## Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Editorial Coyoacán.
- Area, M., & Pessoa, T. (2018). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competence framework. *Revista de Educación a Distancia*, 56(1), 1–22. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Bravo, A., & Varguillas, C. (2015). La enseñanza de la ortografía en el contexto escolar: hacia un enfoque integral. *Revista de Educación y Humanidades*, 17(2), 55–72.
- Carmona, C.J., & Cortines, A. (2014). Impacto de las redes sociales en el proceso escritural de los jóvenes. *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 101–116. <https://doi.org/10.17081/eduhum.16.26.1073>
- Corvalán, J. G. (2017). Inteligencia artificial: Retos, desafíos y oportunidades. *Revista de Investigações Constitucionais*, 5(1), 295–316. <https://doi.org/10.5380/rinc.v5i1.55334>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Fitzpatrick, J. (2023). Artificial intelligence and academic integrity: Navigating the challenges of authorship. *Higher Education Research & Development*, 42(4), 655–669. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2177658>
- Flores, M., & Ramírez, A. (2022). Inteligencia artificial y escritura académica: Oportunidades y riesgos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 67–84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1107>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peña, F. J. (2023). La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea. En G. Bonales Daimiel, & J. Sierra Sánchez, (eds.). *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (pp. 109–121). McGraw-Hill. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2871>
- Garrido Martín, J., & Valdivia Jiménez, R. (Coords.). (2022). *Inteligencia artificial y filosofía del derecho*. Editorial Laborum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hyland, K. (2011). Disciplines and identities: Individuality and community in academic discourse. *English for Specific Purposes*, 30(2), 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.11.001>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, (ed.). *Psicología social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Paidós.
- López, J., & Ramírez, C. (2023). Dependencia tecnológica en la escritura digital: Retos para la autonomía. *Revista de Lingüística Aplicada*, 41(2), 45–63.
- Marinkovich, J., & Córdova, A. (2013). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Signos*, 46(82), 155–173. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200005>
- Martínez, J., & Gómez, M. (2020). El impacto de la inteligencia artificial en la corrección ortográfica. *Tecnología Educativa*, 10(1), 78–91.
- Martínez, R., & Cárdenas, L. (2020). La escritura académica y el apoyo de las tecnologías emergentes. *Educación y Humanidades*, 14(2), 89–106.
- Moscovici, S. (1981). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Pérez, A. (2018). La importancia de la ortografía en la educación. *Revista de Educación*, 20(2), 45–56.
- Pérez, L., & Martínez, D. (2021). La corrección automática y el aprendizaje pasivo en la escritura académica. *Estudios Lingüísticos*, 25(3), 77–95.
- Restrepo, D. A. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(2), 122–133. <https://doi.org/10.21615/cesp.6.2.8>
- Ruiz, C., Hernández, M., & Salgado, F. (2019). La influencia de las representaciones sociales en la corrección ortográfica: un estudio exploratorio. *Investigación Educativa*, 25(2), 345–358.
- Salinas, R. (2022). Mediación cognitiva y tecnologías emergentes en educación. *Educación y Futuro Digital*, 12(2), 15–29.
- Sánchez, D. (2013). Trascendencia de la ortografía en la clase de español como lengua extranjera y su aplicación didáctica. *Revista de Estudios Filológicos*, (24), 1–16.

- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., & Jeldres, G. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: Claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315–332. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200018>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*.
- Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (s. f.). Estrategia de la investigación descriptiva. En *Manual de técnica de la investigación educacional*. Lecturas en Línea.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Aprender a escribir en la universidad: La función epistémica de la escritura. *Revista Signos*, 42(70), 219–236. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000200005>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**Social Representations of Spelling and the Role of Artificial Intelligence in Doctoral Academic Writing**

**As Representações Sociais da Ortografia e o Papel da Inteligência Artificial na Escrita Acadêmica Doutoral**

**Marco Antonio Lizárraga Velarde**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0002-7286-7709>

marco.lizarraga@upes.edu.mx

marcolizarraga16@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad del Pacífico Norte (UNIP). Profesor-Investigador

Titular "C" de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),

Unidad Mazatlán. Investigador del SSIT.

**Gloria María Peña García**

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0001-9935-608X>

gpena@uas.edu.mx

glorucaps@hotmail.com

Doctora en Enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Doctora en

Educación por la UNIP. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular "C", en UAS.

Integrante del SNII nivel II, investigadora honorífica del SSIT.

**Jesús Eduardo Nava Aranda**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0002-0941-7729>

jesus.nava@upes.edu.mx

jesuseduardo.nava@gmail.com

Doctorante en Educación con Énfasis en la Formación Docente por la Universidad Pedagógica

del Estado de Sinaloa (UPES). Profesor-Investigador Titular "C" de Medio Tiempo en UPES,

Unidad Mazatlán, Investigador del SSIT.

**Maria Candelaria Arias Alcaraz**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0009-1965-3240>

maria.arias@upes.edu.mx

cande\_ari05@hotmail.com

Doctorado en Educación por la Universidad del Pacífico Norte. Maestra en el nivel de

primaria para la Secretaría de Educación Pública y Cultura, Profesora e Investigadora en la

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Integrante del SSIT.

## **Abstract**

This chapter examines the social representations that doctoral students construct about spelling and the use of artificial intelligence in academic writing, from a perspective that intertwines theoretical foundations, methodological design, and an interpretive reading of the results. A conceptual framework is presented that articulates the theory of social representations with the epistemic function of writing in higher education and with contemporary debates on algorithmic correction technologies. The research adopts a mixed-methods approach with a qualitative predominance and combines semi-structured interviews and a questionnaire to capture both the nuances of the experience and certain general trends. The findings are organized into analytical categories and synthesized in a comparative table and a figure illustrating the distribution of perceptions, which show the coexistence of enthusiasm, caution, and ethical concerns. The discussion connects the findings with the specialized literature, proposing pedagogical implications aimed at a critical digital literacy that preserves authorship and

autonomy while harnessing the possibilities of artificial intelligence. A detailed description of the instruments and ethical considerations is included, as well as conclusions and institutional projections on the feasibility of integrating these practices into doctoral training.

Keywords: Spelling; Artificial Intelligence; Social Representations; Higher Education; Academic Writing.

## **Resumo**

Este capítulo examina as representações sociais que os estudantes de doutorado constroem sobre a ortografia e o uso da inteligência artificial na escrita académica, desde uma perspectiva que entrelaça fundamentos teóricos, desenho metodológico e leitura interpretativa de resultados. Apresenta-se um marco conceptual que articula a teoria das representações sociais com a função epistémica da escrita no ensino superior e com os debates contemporâneos sobre tecnologias de correção algorítmica. A investigação adota um enfoque misto com predomínio qualitativo e combina entrevistas semiestruturadas e um questionário para captar tanto os matizes da experiência como certas tendências gerais. Os achados organizam-se em categorias analíticas e sintetizam-se num quadro comparativo e numa figura de distribuição de percepções que ilustram a convivência de entusiasmo, cautela e preocupações éticas. A discussão conecta o encontrado com a literatura especializada, propondo implicações pedagógicas orientadas para uma alfabetização digital crítica que preserve a autoria e a autonomia, ao mesmo tempo que aproveita as possibilidades da inteligência artificial. Inclui-se uma descrição pormenorizada dos instrumentos e das considerações éticas, assim como conclusões e projeções institucionais sobre a viabilidade de integrar estas práticas na formação doutoral.

Palavras-chave: Ortografia; Inteligência Artificial; Representações Sociais; Ensino Superior; Escrita Acadêmica.



## **Capítulo 14**

# **Comparación del bienestar escolar y el rendimiento académico a partir de características contextuales en mujeres universitarias mexicanas**

María Luisa Avalos Latorre, Roberto Oropeza Tena, María del Socorro Martínez Naranjo, José Carlos Ramírez Cruz

## **Resumen**

El bienestar escolar en la comunidad universitaria se ha visto asociado a distintos factores en el contexto educativo, mismos que favorecen o perjudican el rendimiento académico. El objetivo del estudio fue comparar el bienestar escolar, el rendimiento académico y las características demográficas y escolares en mujeres universitarias mexicanas de la región centro occidente del país. Participaron voluntariamente 1320 mujeres estudiantes universitarias, cada una respondió la Encuesta de Bienestar en Contexto Académico UWES-S 17. Se encontró que la mayoría de las estudiantes presentaron un alto nivel de bienestar escolar observando diferencias significativas con la edad, la universidad de adscripción, el área disciplinar y el rendimiento académico. Los hallazgos sugieren que el bienestar escolar en mujeres universitarias está influido por múltiples factores contextuales y académicos, siendo más vulnerables aquellas estudiantes en etapas iniciales de su formación.

Palabras clave:  
Bienestar escolar;  
Educación superior;  
Mujeres.

Avalos Latorre, M. L., Oropeza Tena, R., Martínez Naranjo, M. del S., Ramírez Cruz, J. C. (2025). Comparación del bienestar escolar y el rendimiento académico a partir de características contextuales en mujeres universitarias mexicanas. En R. Simbaña Q. (Coord.). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas* (Volumen I). (pp. 356-375). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c632>



## Introducción

El bienestar escolar es entendido como un estado afectivo que incluye los aspectos de una vida satisfactoria o bienestar psicológico en el contexto escolar, que se puede alcanzar construyendo sus fortalezas. Se define como un estado afectivo-cognitivo positivo relacionado con las tareas o actividades, y se caracteriza por tres componentes: vigor, dedicación y absorción (Guerra y Jorquera, 2021). El vigor implica una alta energía y resistencia mental, lo que permite a las personas enfrentar desafíos con entusiasmo. La dedicación se relaciona con un profundo involucramiento en el trabajo, donde se experimentan emociones positivas. Y la absorción describe un estado de concentración total en la tarea, donde el tiempo parece desvanecerse y resulta difícil desconectarse (Martínez et al., 2019).

La literatura afirma que, un estudiante con mayor bienestar escolar será más productivo y estará más motivado con el estudio (de Quadros et al., 2023; Losada et al., 2022). A pesar de que las instituciones de educación superior ofrecen oportunidades para el desarrollo personal y profesional, las expectativas y demandas que se imponen a los estudiantes pueden afectar desproporcionadamente su bienestar psicológico y físico (Khatri et al., 2024). En este sentido, en los últimos años, ha aumentado el interés en identificar las situaciones que afectan negativamente el rendimiento académico, la motivación hacia las actividades académicas y el bienestar estudiantil (Avalos, 2024; González-Arratia et al., 2021; González-Castro et al., 2021).

El rendimiento académico por su parte es el resultado del aprendizaje y enseñanzas que presenta el estudiante, mismo que se puede medir a través de una calificación obtenida en una evaluación (Ávalos et al., 2018; Losada et al., 2022). El rendimiento académico puede verse alterado cuando el estudiante no se encuentra satisfecho con las actividades académicas o de la vida diaria, por lo tanto, también interfiere en su éxito profesional (de Quadros et al., 2023). Estudios de los últimos años, refieren que un mejor rendimiento

académico, un mayor compromiso escolar, mayor de éxito académico se relaciona con el bienestar escolar (Khatri et al., 2024; Losada et al., 2022; Morelli et al., 2023).

La experiencia universitaria, se experimenta de manera distinta siendo hombre o mujer, Morelli et al. (2023), indican que las mujeres poseen un mayor bienestar escolar y presentan mejor motivación, entusiasmo e interés al realizar actividades escolares, por su parte Ávalos et al. (2018), señalan que las mujeres universitarias tienen un mejor rendimiento académico mostrándose más entusiasmadas y dedicadas a sus estudios, mientras que los hombres presentan un menor promedio los hombres pero mayor capacidad de concentración y comunicación. Por su parte, Flores et al. (2021), afirma que los varones universitarios presentan mayor autopercepción en el uso de habilidades y capacidades cognitivas para el intercambio y difusión de información con fines académicos.

Asimismo, hay evidencia que indica que las mujeres universitarias se sienten emocionalmente más agotadas por sus estudios y dudan en mayor medida cuando alcanzan una meta académica, por ejemplo, Rodríguez et al. (2019), afirman que las estudiantes presentan desventaja para su aprendizaje activo al padecer niveles más altos de burnout académico. Aunado a ello, la deserción escolar en población universitaria más a las mujeres estudiantes pese a que su desempeño y rendimiento escolar sea mejor que el de los varones (de Quadros et al., 2023; Goyes et al., 2020).

Vergel et al. (2021), señalan la existencia de un currículo oculto en los programas educativos, esto se refiere a los valores, creencias y normas implícitas que se transmiten en el entorno educativo, más allá del contenido académico formal. Los programas educativos pueden reproducir estereotipos de género, promoviendo representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades que son discriminatorias. A lo largo de la brecha académica, hay autores que apoyan las hipótesis sobre diferencias biológicas, aunque hay otros que creen que esto solo es producto de cuestiones sociales

y culturales que determinan aspectos cruciales en su educación (Cárcamo et al., 2020).

En este contexto, la presente investigación reviste una relevancia particular, al centrarse en la comparación algunas características demográficas, personales y escolares en relación con el bienestar escolar. A pesar de los avances en materia de equidad educativa, persisten vacíos en la literatura respecto a cómo interactúan estas dimensiones en la vida académica de las mujeres, especialmente en contextos específicos como el mexicano. El presente estudio contribuye a identificar patrones diferenciales en el bienestar escolar y rendimiento académico y pone sobre la mesa, la importancia de la perspectiva de género en los entornos universitarios. Por ello el objetivo de este estudio fue comparar el bienestar escolar, el rendimiento académico y las características demográficas y escolares en mujeres universitarias mexicanas de la región centro occidente del país.

## Método

### *Participantes*

A través de un muestreo probabilístico por conveniencia, participaron voluntariamente 1320 mujeres estudiantes universitarias, solteras, sin hijos, sin trabajo remunerado, estudiantes regulares en alguna carrera universitaria con una edad promedio de 19,77 (min=17, max=25, D.E.=1.5). En la tabla 1 se describen los datos de adscripción y escolares. Como criterios de inclusión se consideró la participación voluntaria, la asistencia al momento de la recolección de los datos, el llenado completo de cada cuestionario y la firma de consentimiento informado.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las participantes de acuerdo con sus características escolares.

| <b>Variable</b>            | <b>Categoría</b>                                 | <b>Porcentaje y frecuencia</b> |
|----------------------------|--|--------------------------------|
| Institución de adscripción | Universidad de Colima (UCol)                     | 38% n=507                      |
|                            | Universidad de Guadalajara (UdeG)                | 33% n=435                      |
|                            | Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | 29% n=378                      |
| Área disciplinar           | Ciencias de la salud                             | 57% n=740                      |
|                            | Ciencias exactas e ingenierías                   | 5% n=68                        |
|                            | Ciencias de la educación                         | 18% n=244                      |
|                            | Ciencias administrativas                         | 16% n=208                      |
| Turno escolar              | Ciencias sociales y humanas                      | 4% n=50                        |
|                            | Matutino   | 47% n=615                      |
|                            | Vespertino                                       | 53% n=705                      |
|                            | Inicial (1ero, 2do y 3ero)                       | 63% n=831                      |
| Nivel escolar              | Intermedio (4to, 5to y 6to)                      | 21% n=275                      |
|                            | Final (7mo, 8vo y 9no)                           | 16% n=214                      |
| Promedio escolar           | Min=60, max=100, =88.9, D.E.=6.39                |                                |

Fuente: elaboración propia

## Escenario y materiales

La recolección de la información se llevó a cabo en las aulas habituales en las que las estudiantes tomaban sus clases durante el primer bimestre del 2023. Las aulas contaron con butacas individuales, pintarrón, plumones, escritorio y silla para el profesor. Además, se contó con luz y aire natural. Se emplearon lápices, borradores, sacapuntas y copia de formatos.

## Instrumentos

Los participantes llenaron y firmaron el consentimiento informado, también se empleó una ficha de identificación con el fin de

obtener información acerca de datos personales/sociodemográficos y características escolares. El promedio escolar de cada estudiante se recuperó del sistema escolar de cada institución.

Para evaluar el bienestar escolar, se utilizó la Encuesta de Bienestar en Contexto Académico UWES-S 17 (Ávalos et al., 2024), es un instrumento de autoinforme conformado por 17 reactivos y siete opciones de respuesta. Este instrumento tiene un coeficiente de confiabilidad de Alpha de Cronbach de 0.908. Se estructura en tres dimensiones:

1. **Vigor**: evalúa la energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo, tiempo, persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos y barreras, mediante seis reactivos.
2. **Dedicación**: evalúa el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios, a través de seis reactivos.
3. **Absorción**: evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en donde el individuo es incapaz de separarse del trabajo a pesar de que ha pasado mucho tiempo y comprende cinco reactivos.

## **Diseño y procedimiento**

El diseño fue de tipo cuantitativo, transversal y analítico. Para iniciar la aplicación, se visitó cada una de las aulas de las diferentes facultades de la Universidad de Colima, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la Universidad de Guadalajara. Se explicó a las estudiantes el objetivo y el procedimiento del proyecto de investigación, invitándolas a participar. A las estudiantes que aceptaron se les entregó un formato de consentimiento informado, ficha de identificación y la Encuesta de Bienestar en Contexto Académico UWES-S 17. Se les pidió que leyieran las instrucciones,

se enfatizó que no había límite de tiempo y que siempre había disponibilidad para resolver cualquier duda. Al finalizar, cada estudiante entregó los formatos al investigador y éste verificó que todo estuviera completo.

### **Consideraciones éticas**

El presente trabajo se ajustó a los criterios de la Ley General de Salud de México (SEGOB, 2014) en materia de investigación para la salud, en su apartado Título primero de investigación en seres humanos donde se clasifica este estudio como riesgo mínimo. Se tomó como consideración ética, el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Cabe destacar que para la autorización de la participación y uso de la información se utilizó un formato a manera de consentimiento informado. El estudio no implicó riesgo para los participantes.

### **Resultados**

A nivel descriptivo, el bienestar escolar en la muestra estudiada indica un nivel alto en la mayoría de las participantes, así también, en las dimensiones dedicación y absorción, la mayoría de las participantes puntuó en nivel alto, mientras que en la dimensión vigor se observa que una cuarta parte de las participantes puntuó en nivel medio (Ver tabla 2).

**Tabla 2.** Frecuencias y porcentajes de los niveles en cada dimensión y valor global de Bienestar escolar

| <b>Nivel</b> | <b>Vigor</b> |          | <b>Dedicación</b> |          | <b>Absorción</b> |          | <b>Global</b> |          |
|--------------|--------------|----------|-------------------|----------|------------------|----------|---------------|----------|
|              | <b>n</b>     | <b>%</b> | <b>n</b>          | <b>%</b> | <b>n</b>         | <b>%</b> | <b>n</b>      | <b>%</b> |
| Bajo         | 15           | 1.1      | 1                 | 0.1      | 11               | 0.8      | 0             | 0.0      |
| Medio        | 335          | 25.4     | 148               | 11.2     | 164              | 12.4     | 261           | 19.8     |
| Alto         | 970          | 73.5     | 1171              | 88.7     | 1145             | 86.7     | 1059          | 80.2     |

Fuente: elaboración propia

Nota: n=1320

Al comparar la edad con el bienestar escolar a través de una prueba ANOVA se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones y el puntaje global (Ver tabla 3).

**Tabla 3.** Comparaciones entre la edad y las dimensiones y puntaje global del Bienestar escolar

| <b>Dimensiones</b> | <b>gl</b> | <b>F</b> | <b>p</b> |
|--------------------|-----------|----------|----------|
| Vigor              | 8         | 3.639    | 0.000    |
| Dedicación         | 8         | 4.230    | 0.000    |
| Absorción          | 8         | 4.395    | 0.000    |
| Global             | 8         | 4.914    | 0.000    |

Fuente: elaboración propia

Nota: n=1320

Se hizo una prueba post hoc HSD de Tukey para identificar las diferencias entre las dimensiones de bienestar con las edades y se encontró lo siguiente: en la dimensión vigor, las diferencias ( $p=.001$ ) fueron entre los 18 (= 28.4) y 20 (= 26.6) años. En la dimensión de dedicación también se observaron diferencias ( $p= .000$ ) entre los 18 años (= 31.65) y los 20 años (= 29.71). En la dimensión de absorción hubo diferencias significativas ( $p=.01$ ), entre los 18 (= 22.98) y 20 (= 21.15) años y entre los 18 (= 22.98) y 21(= 21.57) años ( $p=.00004$ ). Respecto al bienestar escolar global, se observan

diferencias estadísticamente significativas ( $p= .000$ ), entre los 18 (= 83.03) y 20 (= 77.45) años y entre los 18 (= 83.03) y 21(= 79.30) años ( $p= .03$ ). En ninguna de las demás comparaciones hubo diferencias estadísticamente significativas.

Al comparar mediante la prueba ANOVA la universidad de adscripción con cada una de las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar, se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas y el puntaje global (Ver tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones entre la universidad de adscripción, las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar

| Dimensiones | gl | F      | p     |
|-------------|----|--------|-------|
| Vigor       | 2  | 20.778 | 0.000 |
| Dedicación  | 2  | 24.265 | 0.000 |
| Absorción   | 2  | 14.620 | 0.000 |
| Global      | 2  | 23.819 | 0.000 |

Fuente: elaboración propia

Nota: n=1320

Al comparar el área disciplinar (5 áreas) entre el bienestar escolar y sus dimensiones, se aprecian diferencias significativas con el puntaje global, la dimensión vigor y la dimensión dedicación (Ver tabla 5).

Tabla 5. Comparaciones entre el área disciplinaria, las dimensiones y el puntaje global del Bienestar escolar

| Dimensiones | gl | F    | p     |
|-------------|----|------|-------|
| Vigor       | 4  | 3.23 | 0.012 |
| Dedicación  | 4  | 6.45 | 0.000 |
| Absorción   | 4  | 0.80 | 0.524 |
| Global      | 4  | 3.22 | 0.012 |

Fuente: elaboración propia

Nota: n=1320

La prueba post hoc HSD de Tukey mostró lo siguiente: en la dimensión de vigor, al comparar las diferentes áreas disciplinares, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p= .025$ ) entre Ciencias de la Salud (= 27.13) y Ciencias de la Educación (= 28.21). En la dimensión dedicación, entre Ciencias de la Salud (= 30.51) y Ciencias de la Educación (= 31.63) ( $p= .008$ ), Ciencias Exactas e Ingeniería (= 29.18) y Ciencias de la Educación ( $p= .001$ ) así como entre Ciencias de la Educación (= 31.63) y Ciencias Administrativas (= 29.80) ( $p= .0002$ ). En la dimensión absorción no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, en el bienestar escolar global se observaron diferencias entre Ciencias Exactas e Ingeniería (= 77) y Ciencias de la Educación (= 81.88) ( $p= .039$ ), y entre Ciencias de la Educación (= 81.88) y Ciencias Administrativas (= 78.43) ( $p= .032$ ).

Por otra parte, a través de pruebas t para muestras independientes entre el turno escolar, el bienestar escolar global y sus dimensiones, se encontraron diferencias con la dimensión dedicación (Ver tabla 6).

Tabla 6. Comparación entre el turno escolar, las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar

| <b>Dimensiones</b> | <b>F</b> | <b>p</b> | <b>t</b> | <b>gl</b> | <b>p (2-tailed)</b> |
|--------------------|----------|----------|----------|-----------|---------------------|
| Vigor              | 2.180    | 0.140    | 0.018    | 1318      | 0.986               |
| Dedicación         | 3.795    | 0.052    | -2.335   | 1318      | 0.020               |
| Absorción          | 1.145    | 0.285    | -0.069   | 1318      | 0.945               |
| Global             | 0.736    | 0.391    | -0.861   | 1318      | 0.389               |

Fuente: elaboración propia

Nota: n=1320

La prueba post hoc HSD de Tukey encontró que, en la dimensión de vigor, al comparar las diferentes universidades de adscripción, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la UMSNH y la UCOL ( $p = .00001$ ) y entre la UMSNH y la UdeG ( $.00001$ ). Respecto a la dimensión dedicación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la UMSNH y la UCOL ( $p = .00001$ ) y entre la UMSNH y la UdeG ( $p = .00001$ ). En la dimensión de absorción, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la UMSNH y la UCOL ( $p = .00001$ ) y entre la UMSNH y la UdeG ( $p = .00001$ ). Finalmente, el bienestar escolar global también tuvo diferencias estadísticamente significativas entre la UMSNH y la UCOL ( $.00001$ ) y entre la UMSNH y la UdeG ( $p = .00001$ ). En ninguna de las demás comparaciones hubo diferencias estadísticamente significativas.

Otra variable considerada fue el grado escolar, el cual se comparó mediante la prueba ANOVA con las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar, observamos diferencias estadísticamente significativas entre el grado escolar y la dimensión dedicación ( $gl=2$ ,  $F=3.92$ ,  $p=0.02$ ), la dimensión absorción ( $gl=2$ ,  $F=4.54$ ,  $p=0.01$ ) y el puntaje global ( $gl=2$ ,  $F=4.32$ ,  $p=0.01$ ). Sin embargo, para la dimensión vigor no se consideró estadísticamente significativo bajo el umbral convencional ( $gl=2$ ,  $F=2.59$ ,  $p=0.07$ ).

La prueba post hoc HSD de Tukey mostró que la dimensión de vigor, al compararla con los diferentes grados, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre 1º y 3º ( $p= .0001$ ), 1º y 5º ( $p= .018$ ), y 1º y 9º ( $p= .035$ ). Por su parte, en la dimensión dedicación se encontraron diferencias entre 1º y 3º ( $p= .000$ ), entre 1º y 5º ( $p= .001$ ), entre 1º y 7º ( $p= .001$ ) y entre 1º y 9º ( $p= .007$ ). En la dimensión absorción se encontraron diferencias entre 1º y 3º ( $p= .000$ ), 1º y 5º ( $p= .015$ ), 1º y 7º ( $p= .003$ ) y 1º y 9º ( $p= .041$ ). Respecto al puntaje total de bienestar escolar y el grado escolar se observaron diferencias significativas, entre 1º y 3º ( $p= .000$ ), 1º y 5º ( $p= .002$ ), 1º y 7º ( $p= .001$ ), y 1º y 9º ( $p= .006$ ).

Finalmente, al comparar el rendimiento académico con el bienestar escolar y sus dimensiones mediante la prueba ANOVA, observamos diferencias estadísticamente significativas tanto en el bienestar escolar global como en cada una de las dimensiones (Ver tabla 6).

Tabla 6. Comparación entre el rendimiento académico, las dimensiones y el puntaje global del bienestar escolar

| Dimensiones | gl  | F     | p     |
|-------------|-----|-------|-------|
| Vigor       | 126 | 1.478 | 0.001 |
| Dedicación  | 126 | 1.526 | 0.000 |
| Absorción   | 126 | 1.434 | 0.002 |
| Global      | 126 | 1.605 | 0.000 |

Fuente: elaboración propia

Nota: n=1320

Se hizo una prueba post hoc HSD de Tukey para identificar las diferencias entre el bienestar escolar global y sus diferencias con el rendimiento académico y se aprecia significancia que en la dimensión vigor se observan diferencias significativas entre el promedio escolar bajo y promedio escolar alto ( $p=.001$ ), entre el promedio escolar medio y promedio escolar alto ( $p=.000$ ). En la dimensión dedicación

se observan diferencias significativas entre el promedio escolar bajo y el promedio escolar alto ( $p=.001$ ) y entre el promedio escolar medio y promedio escolar alto ( $p=.000$ ). Respecto a la dimensión absorción se observan diferencias significativas entre el promedio escolar medio y el promedio escolar alto ( $p=.009$ ). Finalmente, respecto al bienestar escolar global, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el promedio escolar bajo y el promedio escolar alto ( $p=.014$ ) y entre el promedio escolar medio y el promedio escolar alto ( $p=.000$ ).

## **Discusión y conclusiones**

La presente investigación permitió observar diferencias significativas en el bienestar escolar de mujeres universitarias en la región centro-occidente de México, asociadas con variables como la edad, el tipo de institución, el área disciplinar, el grado escolar, el turno y el rendimiento académico. Aunque una proporción importante de las participantes reportó niveles altos de bienestar, resulta relevante destacar que, en la dimensión de vigor, muchas estudiantes obtuvieron puntajes medios. Esta observación podría estar vinculada con manifestaciones de fatiga emocional o desgaste académico, especialmente entre quienes se encuentran en las etapas iniciales de su formación.

Estos resultados se alinean con investigaciones previas que advierten sobre una vulnerabilidad particular en las estudiantes mujeres frente al agotamiento emocional y el burnout académico (Rodríguez et al., 2019), a pesar de sus altos niveles de compromiso y desempeño. La variabilidad observada en el bienestar, según la edad y el nivel académico, sugiere un proceso paulatino de adaptación al entorno universitario. Específicamente, las estudiantes más jóvenes enfrentan desafíos emocionales y cognitivos más pronunciados al comenzar su trayectoria, como lo documentan Armenta (2019) y Regalado et al. (2023), quienes destacan que el ingreso a la

universidad conlleva una serie de exigencias académicas, sociales y personales que pueden afectar tanto el rendimiento como la salud mental de las estudiantes. Ante este panorama, cobra relevancia que las instituciones educativas generen espacios acogedores y recursos de apoyo emocional que acompañen la transición hacia la vida universitaria.

Desde una mirada institucional, las diferencias encontradas entre universidades subrayan el papel que juega el contexto organizacional en la experiencia de bienestar de las alumnas. Este hallazgo invita a reflexionar críticamente sobre la estructura de los entornos escolares, los modelos pedagógicos y las estrategias de acompañamiento académico, con miras a construir comunidades educativas más equitativas y sostenibles. Asimismo, las variaciones detectadas entre disciplinas académicas evidencian la necesidad de diseñar respuestas diferenciadas que atiendan las demandas emocionales y cognitivas particulares de cada campo formativo (Cardoso y Villafuerte, 2022; Sánchez et al., 2024).

En lo que respecta a la perspectiva de género, los datos obtenidos reafirman una paradoja señalada en la literatura: las mujeres suelen mostrar mayor compromiso con sus estudios y alcanzar un mejor rendimiento académico, pero también son quienes reportan mayores niveles de estrés y desgaste. Esta realidad no puede entenderse sin considerar la persistencia de un currículo oculto y de estereotipos de género que todavía moldean las dinámicas universitarias (Vergel et al., 2021), generando expectativas diferenciadas sobre el rol y la participación de las mujeres en el ámbito académico. Por ello, resulta urgente implementar programas institucionales de acompañamiento psicoeducativo, formación docente con enfoque de género, y reformas curriculares que reconozcan y valoren la diversidad estudiantil.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra el diseño transversal, el cual impide comprender de manera profunda los procesos que atraviesan las estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. En este sentido, se sugiere ampliar la mirada mediante

enfoques longitudinales o cualitativos que permitan explorar cómo viven, interpretan y enfrentan sus experiencias universitarias a lo largo del tiempo.

En conclusión, este estudio pone de relieve la importancia de promover un enfoque integral, sensible al contexto y con perspectiva de género, que garantice entornos educativos más justos, saludables y sostenibles. Fortalecer el bienestar de las estudiantes no es solo un compromiso institucional, sino una pieza clave para avanzar hacia una educación superior verdaderamente transformadora.

## Referencias

- Armenta, L. (2019). Desafíos de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *Revista Inclusiones*, 6, 8–20.
- Ávalos, G. (2024). Impacto del estrés estudiantil en el rendimiento académico y el bienestar emocional. *Dominio de las Ciencias*, 10(1), 159–179.
- Ávalos, M., Oropeza, R., Ramírez, J., Oropeza, R., & Palos, M. (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(39), 1–18. <https://doi.org/10.33064/39crscsh1323>
- Ávalos, M., Ramírez, J., & Oropeza, R. (2024). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S-17) en estudiantes mexicanos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 880–892. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.770>
- Cárcamo, C., Moreno, A., & del Barrio, C. (2020). Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas. *Suma Psicológica*, 27(1), 27–34. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.4>
- Cardoso, F., & Villafuerte, C. (2024). Las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1–15. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.842>
- De Quadros, C., Patricio, G., Reinert, P., & Miranda, C. (2023). Subjective well-being in college students: Determining factors and implications for academic management. *Revista Alcance*, 30(3), 83–95. [https://doi.org/10.14210/alcance.v30n3\(set/dez\).83-95](https://doi.org/10.14210/alcance.v30n3(set/dez).83-95)
- Flores, J., Velázquez, B., & Moreno, T. (2021). Actitudes, estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(15), 1–20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2801>
- González-Arratia, N., Torres, M., Ruíz, M., & González, E. (2021). Bienestar y malestar emocional sobre el rendimiento académico en escolares. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(3), 901–927.

- González-Castro, I., Vázquez, G., & Zavala, G. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1–20. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025>
- Goyes, I., Izquierdo, Z., & Idrobo, X. (2020). Educación superior con enfoque de género. Una visión desde la realidad regional. *Revista Academia & Derecho*, 11(21), 43–82.
- Guerra, F., & Jorquera, R. (2021). Análisis psicométrico de la Utrecht Work Engagement Scale en las versiones UWES-17S y UWES-9S en universitarios chilenos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), 1–18. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1542>
- Khatri, P., Duggal, H., Lim, W., Thomas, A., & Shiva, A. (2024). Student well-being in higher education: Scale development and validation with implications for management education. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100933>
- Losada, L., Mendiri, P., & Rebollo, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), 1–20. <https://doi.org/10.30827/reliche.v28i1.23956>
- Martínez, I. M., Meneghel, I., & Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111–119. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003>
- Morelli, M., Baiocco, R., Cacciamani, S., Chirumbolo, A., Perrucci, V., & Cattelino, E. (2023). Self-efficacy, motivation and academic satisfaction: The moderating role of the number of friends at university. *Psicothema*, 35(3), 238–247. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.254>
- Regalado, M., Baltazar, H., Pineda, F., & Medina, A. (2023). La salud mental en los jóvenes universitarios: un desafío para las instituciones. *Atención Primaria Práctica*, 5(4). <https://doi.org/10.1016/j.appr.2023.100182>
- Rodríguez, J., Benavides, E., Ornelas, M., & Jurado, P. (2019). El burnout académico percibido en universitarios; comparaciones por género. *Formación Universitaria*, 12(5), 23–30.

- Sánchez, E., Blancas, H., Vilca, E., Hinojo, G., & Bustamante, N. (2024). Acompañamiento pedagógico y la calidad educativa en los docentes de una institución educativa de Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 1–15. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.722>
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación*.
- Vergel, M., Gómez, C., & Gallardo, H. (2021). Resiliencia en mujeres universitarias en Norte de Santander, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1–19. <https://doi.org/10.11600/rlecsnj.19.3.4590>

**Comparison of School Well-being and Academic Performance Based on Contextual Characteristics in Mexican University Women**

**Comparação do Bem-estar Escolar e do Desempenho Acadêmico a partir de Características Contextuais em Mulheres Universitárias Mexicanas**

**María Luisa Avalos Latorre**

Universidad de Guadalajara | Tonalá | México

<https://orcid.org/0000-0002-1183-1518>

luisa.avalos@academicos.udg.mx

docmarilupsi@gmail.com

Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencia del Comportamiento opción Análisis de la Conducta, Doctora en Psicología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular C en el Centro Universitario de Tonalá, actualmente Jefa del Departamento de Ciencias de la Salud Poblacional.

**Roberto Oropeza Tena**

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Morelia Michoacán | México

<https://orcid.org/0000-0002-2561-2164>

scherzo2112@yahoo.com

Doctor en Análisis Experimental de la Conducta y Licenciado en Psicología. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México.

**María del Socorro Martínez Naranjo**

Universidad de Guadalajara | Tonalá Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0002-3079-6938>

maria.martinez7881@alumnos.udg.mx

Pasante de la Carrera de Médico Cirujano y Partero en el Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara, México.

**José Carlos Ramírez Cruz**

Universidad de Guadalajara | Tonalá Jalisco | México

<https://orcid.org/0000-0002-1224-4382>

josecarlos.ramirez@academicos.udg.mx

Doctor en Psicología Opción Calidad de Vida, Maestro en Educación Virtual y Licenciado en Psicología. Docente en el Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara, México.

**Abstract**

School well-being within the university community has been associated with different factors in the educational context, which either favor or hinder academic performance. The objective of the study was to compare school well-being, academic performance, and demographic and school characteristics among Mexican university women in the central-western region of the country. A total of 1,320 female university students voluntarily participated, each responding to the UWES-S 17 Academic Context Well-being Survey. It was found that most students exhibited a high level of school well-being, observing significant differences with age, the affiliated university, the disciplinary area, and academic performance. The findings suggest that school well-being in female university students is influenced by multiple contextual and academic factors, with students in the initial stages of their training being more vulnerable.

Keywords: School well-being; University education; Women.

## Resumo

O bem-estar escolar na comunidade universitária tem sido associado a diferentes fatores no contexto educativo, os quais favorecem ou prejudicam o rendimento académico. O objetivo do estudo foi comparar o bem-estar escolar, o rendimento académico e as características demográficas e escolares em mulheres universitárias mexicanas da região centro-oeste do país. Participaram voluntariamente 1320 mulheres estudantes universitárias; cada uma respondeu ao Questionário de Bem-estar em Contexto Académico UWES-S 17. Encontrou-se que a maioria das estudantes apresentou um alto nível de bem-estar escolar, observando-se diferenças significativas com a idade, a universidade de adscrição, a área disciplinar e o rendimento académico. Os achados sugerem que o bem-estar escolar em mulheres universitárias está influenciado por múltiplos fatores contextuais e académicos, sendo mais vulneráveis aquelas estudantes em etapas iniciais da sua formação.

Palavras-chave: Bem-estar escolar; Ensino superior; Mulheres.



## **Capítulo 15**

# **La competencia digital y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, Perú**

---

Freddy Bendezu Yquiapaza, Segundo Artidoro Díaz Flores, Elizabeth Elvia Torres Pérez, Fanny Deyanira Torres Balta, Issela Rosa Colchado Ircañaupa

---

## **Resumen**

El presente estudio se propuso determinar la influencia de la competencia digital (CD) en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios en Nuevo Chimbote, Perú. La investigación empleó un enfoque cuantitativo de carácter básico, con un diseño no experimental, correlacional y transversal. La muestra estuvo constituida por 95 estudiantes de pregrado, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La recolección de datos se efectuó a través de cuestionarios validados por juicio de expertos y que alcanzaron índices de confiabilidad excelentes ( $\alpha>0.88$ ). Los resultados revelaron que la CD ejerce una influencia positiva y estadísticamente significativa sobre el aprendizaje significativo. El análisis por dimensiones demostró que la resolución de problemas exhibe el mayor poder predictivo y una asociación robusta ( $p=0.671$ ), seguida por la comunicación y colaboración y la alfabetización informacional. Aunque la creación de contenidos y la seguridad digital mostraron correlaciones de magnitud moderada, su aporte al proceso formativo se considera relevante. Se concluye que el fortalecimiento de la CD potencia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores e incrementa la motivación académica, consolidándose como un factor decisivo para optimizar la calidad educativa en el sistema universitario peruano.

Bendezu Yquiapaza, F., Díaz Flores, S. A., Torres Pérez, E. E., Torres Balta, E. E., & Colchado Ircañaupa, I. R. (2025). La competencia digital y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, Perú. En R. Simbaña Q. (Coord.), *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 377-400). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c633>



## Introducción

La irrupción de las tecnologías digitales ha desencadenado una reconfiguración paradigmática en el ecosistema de la educación superior, redefiniendo la naturaleza de los procesos formativos y de adquisición de conocimiento. Bajo este nuevo marco, la competencia digital ha trascendido su concepción instrumental, posicionándose como un eje transversal del aprendizaje universitario. Esta capacidad no se circunscribe al mero acceso tecnológico, sino que abarca la gestión crítica de la información, la co-creación de contenidos, la interacción colaborativa en ambientes virtuales y la resolución autónoma de desafíos digitales (Wang et al., 2021; Mosca et al., 2022). Su relevancia ha sido sistemáticamente confirmada por estudios que la vinculan directamente con procesos de autoorganización y aprendizaje independiente, habilidades cruciales para afrontar las demandas del siglo XXI (Schmidt et al., 2022; Inamorato dos Santos et al., 2023).

Las dimensiones clave de esta competencia, enmarcadas internacionalmente por modelos como DigComp (Redecker & Punie, 2017), incluyen la seguridad en línea, la producción de contenido y la búsqueda crítica de información, elementos esenciales para evaluar la preparación del estudiantado en entornos tecnológicamente mediados.

A pesar de este imperativo global, el sistema universitario público peruano afronta retos estructurales que complejizan el cierre efectivo de la brecha digital. Específicamente, las limitaciones persistentes en infraestructura, la capacitación docente asincrónica y la marcada disparidad en el acceso a recursos tecnológicos continúan operando como obstáculos significativos (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023; Raqui-Ramirez et al., 2025). Investigaciones previas en instituciones nacionales han documentado una correlación estadísticamente significativa entre las competencias digitales y las estrategias de aprendizaje ( $r=0,448-0,514$  en Quispe Flores, 2024;

Gómez-Apaza et al., 2025), lo cual subraya su rol como un predictor de aprendizajes más profundos que favorecen la comprensión, aplicación y transferencia del conocimiento (Agüero Del Carpio, 2024; Quevedo Zamora, 2023).

Esta problemática de disparidad se intensifica en contextos regionales y sociales específicos como Nuevo Chimbote, donde factores socioeconómicos y culturales ejercen una influencia considerable sobre la apropiación tecnológica por parte de los estudiantes. Si bien existe evidencia general de la correlación, la investigación empírica en esta zona geográfica específica sobre la relación directa entre la competencia digital y el aprendizaje significativo entendido como la capacidad de integrar nuevos saberes a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr comprensión y aplicabilidad (Ausubel, 2002), aún es limitada y fragmentada.

En respuesta a esta necesidad de evidencia local y validación empírica, el presente estudio se propuso determinar la influencia de la competencia digital en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios en la ciudad de Nuevo Chimbote, Perú.

La relevancia científica y práctica de esta investigación radica en: (a) aportar un diagnóstico empírico geográficamente situado sobre la incidencia de las competencias digitales en los procesos de aprendizaje de las universidades públicas peruanas; (b) proveer datos actualizados y contextualizados de una zona en expansión académica y tecnológica; y (c) ofrecer una base sólida para el diseño de políticas educativas focalizadas e iniciativas de innovación pedagógica que busquen consolidar la calidad educativa.

En consecuencia, este estudio aborda la competencia digital como un factor determinante del aprendizaje significativo, analizando su incidencia en dimensiones clave como la comprensión conceptual, la aplicación práctica y la autonomía estudiantil. Los hallazgos finales se orientarán a formular recomendaciones precisas dirigidas a autoridades universitarias y responsables de políticas públicas en el ámbito nacional.

## **La competencia digital en la educación superior**

La transformación digital ha reestructurado profundamente los procesos educativos durante la última década, consolidando la competencia digital (CD) como una capacidad transversal indispensable en el ámbito universitario. Su significado va más allá del uso operativo de dispositivos y aplicaciones, exigiendo que los estudiantes ejerzan un rol crítico, responsable, creativo y ético en los ecosistemas virtuales (Cabero-Almenara et al., 2020). Por consiguiente, la CD se considera un requisito esencial para garantizar la calidad del aprendizaje universitario, ya que facilita la gestión, evaluación, producción y difusión de información en una sociedad caracterizada por el flujo continuo de datos.

El Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp), junto con su extensión para la docencia (DigCompEdu), establece una taxonomía de cinco áreas temáticas fundamentales que sirven de referente internacional para la evaluación y el desarrollo de estas habilidades en el estudiantado (Redecker & Punie, 2017). Dichos ejes son cruciales para la integración transversal de la CD en la trayectoria académica y profesional del universitario.

En el contexto de América Latina, el desarrollo de la CD se halla supeditado a factores como la situación socioeconómica, la disponibilidad de infraestructura tecnológica y la formación del profesorado (Silva-Quiroz & Rioseco-Pais, 2025). En el caso específico de Perú, esta problemática se agudizó tras la pandemia de la COVID-19, exponiendo y profundizando las brechas de acceso a recursos digitales, lo cual forzó una reestructuración de las prácticas pedagógicas hacia entornos virtuales (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023). Adicionalmente, el dominio de estas competencias no solo impacta en el rendimiento académico, sino que se reconoce como un catalizador de habilidades cognitivas de orden superior, como el pensamiento crítico, la autorregulación y la colaboración efectiva (Rodríguez-García et al., 2019). Por lo tanto, la

CD se conceptualiza no como una destreza técnica aislada, sino como un componente formativo esencial que interviene directamente en la construcción de aprendizajes significativos.

En definitiva, la consolidación de la competencia digital en las universidades públicas peruanas representa un doble imperativo: un desafío persistente debido a las limitaciones estructurales (acceso, conectividad y capacitación docente) y, simultáneamente, una oportunidad estratégica para alinear la educación superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de calidad e inclusión, exigidos por la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2023).

### **Dimensiones de la competencia digital**

La competencia digital, entendida como el empleo seguro, crítico y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación, se organiza en cinco dimensiones fundamentales según el Marco Europeo de Competencias Digitales (Redecker & Punie, 2017).

#### **Dimensión 1: alfabetización informacional y de datos**

Esta dimensión se enfoca en la habilidad para localizar, seleccionar y evaluar críticamente fuentes digitales, discerniendo su fiabilidad, coherencia y actualidad.

##### *Indicadores*

1. Búsqueda eficaz de información en repositorios y bases académicas.
2. Evaluación crítica de fuentes (fiabilidad, coherencia, actualidad).
3. Organización de la información mediante gestores bibliográficos y aplicaciones digitales.

4. Aplicar un manejo responsable de la información, garantizando el respeto por los derechos de autor y siguiendo las normas de citación correspondientes.

### **Dimensión 2: comunicación y colaboración digital**

La comunicación y colaboración digital se centra en la habilidad para interactuar y compartir información en entornos virtuales (aulas virtuales, foros, mensajería), desarrollar proyectos de manera colaborativa.

#### ***Indicadores***

1. Interacción académica en línea (foros, mensajería, aulas virtuales).
2. Trabajo colaborativo digital mediante wikis o documentos compartidos.
3. Respeto a la netiqueta en la comunicación digital.
4. Competencia intercultural en comunidades virtuales diversas.

### **Dimensión 3: creación de contenidos digitales**

Abarca la elaboración, adaptación, edición y mejora de contenidos en diversos formatos (presentaciones, infografías, videos), exigiendo la integración coherente de recursos multimedia.

#### ***Indicadores***

1. Elaboración de recursos académicos (presentaciones, infografías, videos).

2. Edición y mejora de contenidos multimedia.
3. Integración coherente de recursos digitales.
4. Aplicación de licencias como Creative Commons.

#### **Dimensión 4: seguridad digital**

El dominio de la seguridad digital requiere una protección integral del usuario, lo que incluye el resguardo de datos personales en plataformas, el uso de contraseñas robustas y herramientas de protección.

##### *Indicadores*

1. Protección de datos personales en redes y plataformas.
2. Uso de contraseñas seguras, antivirus y actualizaciones.
3. Prevención de riesgos digitales como phishing o ciberacoso.
4. Promoción del bienestar digital y uso equilibrado de la tecnología.

#### **Dimensión 5: resolución de problemas**

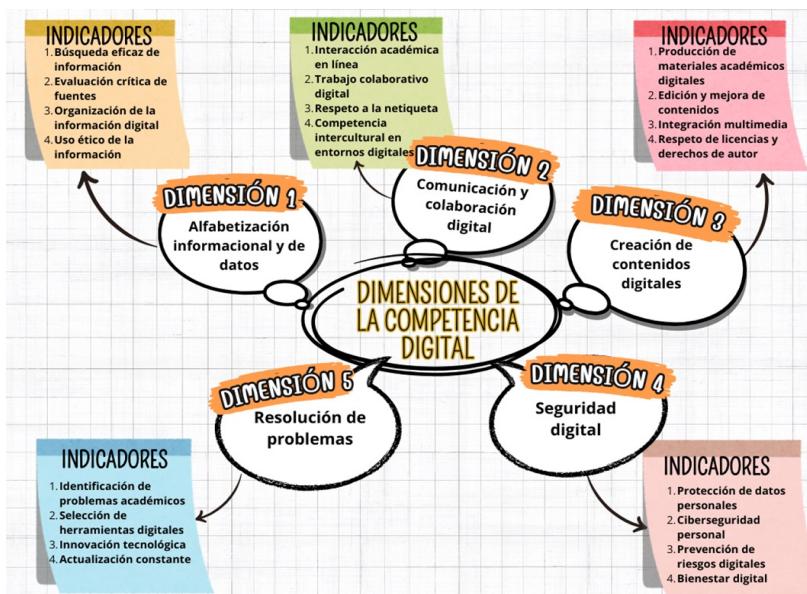
Finalmente, la resolución de problemas implica la aplicación y selección inteligente de herramientas digitales para innovar y responder a necesidades académicas o profesionales.

##### *Indicadores*

1. Identificación de problemas susceptibles de resolverse con tecnología.
2. Selección de aplicaciones pertinentes según el contexto.

3. Innovación tecnológica para generar nuevas formas de aprendizaje.
4. Actualización continua frente a avances tecnológicos.

Figura 1. La competencia digital en la educación superior



Fuente: elaboración propia

### El aprendizaje significativo en la educación superior

El concepto de aprendizaje significativo, fundamental en la teoría de Ausubel (2002), se consolida cuando el nuevo conocimiento logra integrarse de forma sustantiva y no arbitraria en la estructura cognitiva preexistente del estudiante. Este proceso resulta en una comprensión profunda y una aplicabilidad duradera a través de contextos variados.

En el contexto de la educación universitaria, este marco teórico es indispensable, puesto que su adopción impulsa directamente el desarrollo de competencias profesionales, estimula el pensamiento

crítico y robustece la autonomía del estudiante durante su proceso formativo (Moreira, 2017).

Un aprendizaje de esta naturaleza no solo facilita la construcción de saberes sólidos y perdurables, sino que opera como un catalizador de la motivación intrínseca, fomenta la reflexión crítica y potencia la capacidad de interrelacionar los contenidos académicos con las experiencias vitales del sujeto. De esta manera, el aprendizaje significativo se establece como un pilar para abordar los complejos retos de la sociedad del conocimiento, al formar profesionales capaces de transferir eficazmente lo aprendido a distintos escenarios (académicos, laborales y sociales), elevando de esta forma la pertinencia y calidad de la oferta educativa superior (Contreras, 2020).

Bajo este enfoque, el aprendizaje significativo en el nivel superior se articula en torno a cuatro dimensiones esenciales que contribuyen de forma complementaria a la formación integral del universitario: comprensión conceptual, aplicación práctica, transferencia de saberes y autonomía.

### **Dimensión 1: comprensión conceptual**

Capacidad del estudiante para asimilar los contenidos de manera profunda, construyendo significados y relaciones entre conceptos.

#### *Indicadores*

1. Asimilación coherente de los contenidos académicos.
2. Relación entre ideas previas y nuevos aprendizajes.
3. Construcción de significados con valor personal.
4. Claridad conceptual en la comprensión de los temas.

## **Dimensión 2: aplicación práctica**

Posibilidad de trasladar los conocimientos adquiridos al análisis y solución de problemas en distintos contextos académicos, profesionales y de la vida cotidiana.

### *Indicadores*

1. Resolución de problemas reales mediante el uso del conocimiento.
2. Aplicación de teorías a casos concretos.
3. Innovación en la práctica académica y profesional.
4. Selección pertinente de contenidos según las situaciones.

## **Dimensión 3: transferencia de saberes**

Habilidad para vincular aprendizajes previos con nuevas situaciones, integrando conocimientos interdisciplinarios y ampliando la comprensión.

### *Indicadores*

1. Conexión entre aprendizajes adquiridos y nuevos.
2. Adaptación de conocimientos a contextos diversos.
3. Integración interdisciplinaria de saberes.
4. Flexibilidad cognitiva frente a desafíos emergentes.

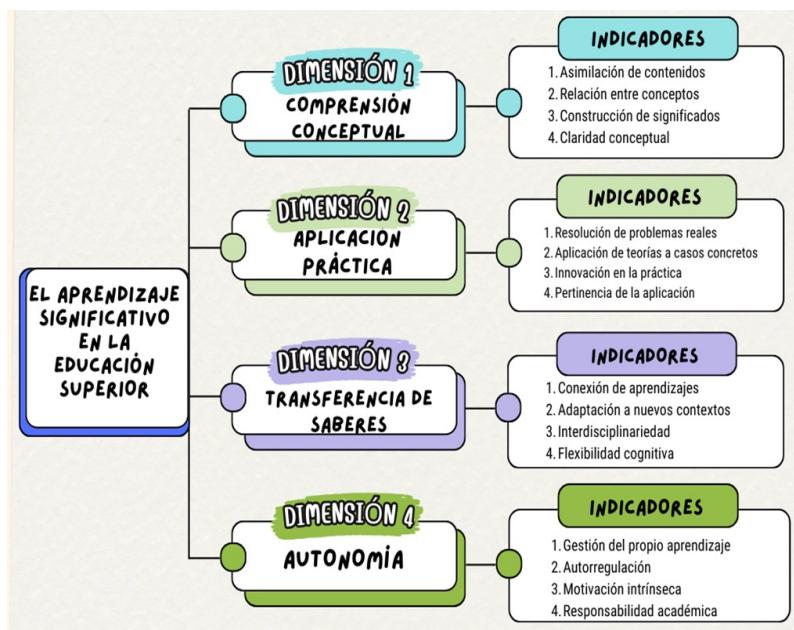
## Dimensión 4: autonomía

Capacidad de gestionar de forma independiente el propio proceso de aprendizaje, con decisiones responsables y autorreguladas.

### Indicadores

1. Planificación y organización del tiempo y recursos académicos.
2. Autorregulación mediante la evaluación y corrección del propio progreso.
3. Motivación intrínseca para aprender más allá de lo exigido.
4. Responsabilidad académica en el cumplimiento de compromisos.

Figura 2. El aprendizaje significativo en la educación superior



Fuente: elaboración propia

## **Ventajas de fortalecer la competencia digital en el ámbito educativo**

Bajo este enfoque, el aprendizaje significativo en el nivel superior se articula en torno a cuatro dimensiones esenciales que contribuyen de forma complementaria a la formación integral del universitario: comprensión conceptual, aplicación práctica, transferencia de saberes y autonomía.

Estos beneficios se manifiestan en múltiples esferas, iniciando con la alfabetización informacional, donde la CD facilita la expansión del acceso a un número mayor de fuentes académicas verificables y confiables, potenciando de manera simultánea la capacidad crítica del estudiante para el análisis de la información. Adicionalmente, actúa como un catalizador de la interacción, al potenciar la comunicación y las dinámicas colaborativas entre docentes y pares a través de plataformas digitales, lo cual enriquece sustancialmente la construcción del conocimiento.

Un tercer aspecto fundamental reside en la creación de contenidos, ya que esta habilidad estimula la creatividad, la innovación pedagógica y la producción de recursos educativos adaptados a la diversidad de estilos de aprendizaje. En un plano de responsabilidad ética, el desarrollo de estas competencias es crucial para fortalecer la seguridad en entornos virtuales, formando estudiantes conscientes del manejo responsable de su información personal y promoviendo el uso ético de los recursos tecnológicos (Gaona-Portal, 2024).

Finalmente, la maestría en la competencia digital eleva la autonomía estudiantil, mejora sustancialmente la capacidad para la resolución de problemas mediante la aplicación efectiva de herramientas tecnológicas, y facilita la transferencia de saberes a distintos contextos académicos, profesionales y sociales. El potenciar estas habilidades no solo consolida el aprendizaje significativo en el presente, sino que asegura una preparación efectiva de los futuros

egresados para desempeñarse con éxito en un mercado laboral crecientemente digitalizado y altamente competitivo.

### **Desafíos del desarrollo de la competencia digital en la educación superior**

A pesar de los beneficios inherentes al fortalecimiento de la competencia digital (CD), su implementación efectiva y a gran escala en la educación superior confronta una serie de obstáculos estructurales y culturales.

En primer lugar, la brecha de acceso y equidad tecnológica constituye el principal impedimento. Esta disparidad limita significativamente a los estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables en términos de conectividad confiable, disponibilidad de dispositivos adecuados y uso de plataformas avanzadas. Tal circunstancia, más pronunciada en las universidades públicas, afecta directamente la igualdad de oportunidades de aprendizaje y, en consecuencia, profundiza las desigualdades existentes (Ojeda del Arco, 2021).

Un segundo factor crítico es la insuficiencia en la preparación continua del cuerpo docente en el ámbito digital. Aunque una parte considerable del profesorado maneja nociones básicas de tecnología, la ausencia de una capacitación sistemática enfocada en el uso crítico, ético y creativo de los recursos digitales restringe drásticamente la capacidad de ofrecer experiencias educativas verdaderamente innovadoras (Prendes-Espinosa, 2023).

A estos retos se suma la resistencia intrínseca al cambio metodológico, observable tanto en docentes como en el alumnado, donde la adopción de herramientas digitales es percibida en ocasiones más como una imposición que como una vía para la optimización del aprendizaje. Este fenómeno está estrechamente ligado a una cultura digital incipiente y a la carencia de políticas institucionales robustas

que articulen y guíen la necesaria transformación educativa en los entornos virtuales (Vilela et al., 2021).

Finalmente, un desafío complementario y creciente se relaciona con la seguridad digital y el bienestar estudiantil. El uso intensivo de plataformas y redes sociales conlleva riesgos inherentes como la sustracción de datos, el ciberacoso y la sobreexposición. Adicionalmente, genera efectos adversos vinculados a la sobresaturación tecnológica, tales como la fatiga digital y el detrimento de la concentración.

En síntesis, la superación de estos obstáculos requiere el establecimiento de políticas institucionales firmes que prioricen la equidad en el acceso tecnológico, refuerzen la formación docente especializada, promuevan activamente la cultura digital y garanticen medidas sólidas de ciberseguridad y bienestar. Solo mediante esta acción concertada, la competencia digital podrá afianzarse como un elemento crucial para el logro de aprendizajes significativos en la educación superior.

## **Metodología**

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo básico, adoptando un diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. Esta aproximación metodológica fue seleccionada por su idoneidad para evaluar el grado de asociación entre la competencia digital y el aprendizaje significativo en un único momento temporal, sin que mediara manipulación o intervención directa sobre las variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de dos cuestionarios estructurados con una escala de tipo Likert de cinco alternativas. El primer instrumento, de 25 ítems, se diseñó para medir las cinco dimensiones de la competencia digital (alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos, seguridad digital y resolución de problemas). El segundo, de 24 ítems,

se centró en medir las dimensiones del aprendizaje significativo (comprensión conceptual, aplicación práctica, transferencia de conocimientos y autonomía).

Ambos instrumentos demostraron una alta solidez psicométrica. Fueron inicialmente sometidos a un juicio de expertos por tres especialistas en educación y metodología para validar la pertinencia y claridad. Posteriormente, una prueba piloto con 20 estudiantes arrojó coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach excelentes:  $\alpha=0.88$  para la escala de competencia digital y  $\alpha=0.901$  para la de aprendizaje significativo.

La muestra definitiva estuvo conformada por 95 estudiantes universitarios de una institución pública en Nuevo Chimbote, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la accesibilidad y disponibilidad de los participantes. Dado que la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov indicó que los datos muestrales no se ajustaban a una distribución normal, la prueba estadística seleccionada para determinar la asociación entre las variables fue el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Complementariamente, el estudio incluyó una rigurosa revisión documental para cimentar la interpretación de los hallazgos en un marco empírico y teórico actualizado.

## Resultados

Tabla 1. Correlación entre la competencia digital y sus dimensiones respecto al aprendizaje significativo

| CRITERIO                     | aprendizaje significativo   |    |       |
|------------------------------|-----------------------------|----|-------|
|                              | Coeficiente Rho de Spearman | gl | Sig.  |
| Competencia digital          | 0.612                       | 95 | 0.000 |
| Alfabetización informacional | 0.598                       | 95 | 0.000 |
| Comunicación y colaboración  | 0.621                       | 95 | 0.000 |

| CRITERIO                | aprendizaje significativo   |    |       |
|-------------------------|-----------------------------|----|-------|
|                         | Coeficiente Rho de Spearman | gl | Sig.  |
| Creación de contenidos  | 0.537                       | 95 | 0.000 |
| Seguridad digital       | 0.514                       | 95 | 0.000 |
| Resolución de problemas | 0.671                       | 95 | 0.000 |

Fuente: elaboración propia

Nota. SPSS V. 27

La Tabla 1 revela una correlación positiva, fuerte y estadísticamente altamente significativa entre la competencia digital y el aprendizaje significativo, con un coeficiente Rho de Spearman de  $\rho=0.612$  ( $p<0.001$ ). Al examinar las dimensiones individuales, la resolución de problemas se destaca como el predictor más fuertemente asociado al aprendizaje significativo ( $\rho=0.671$ ). Le siguen la comunicación y colaboración ( $\rho=0.621$ ) y la alfabetización informacional ( $\rho=0.598$ ), ambas reflejando asociaciones fuertes. Las dimensiones de creación de contenidos ( $\rho=0.537$ ) y seguridad digital ( $\rho=0.514$ ) mostraron una asociación de nivel moderado, pero igualmente relevante y significativa.

Estos resultados iniciales permiten establecer que las competencias digitales, con especial énfasis en la capacidad de aplicar herramientas tecnológicas para la resolución de retos, constituyen un factor que contribuye de forma decisiva al fortalecimiento del aprendizaje significativo.

Tabla 2. Nivel de influencia de la competencia digital y sus dimensiones respecto al aprendizaje significativo

| CRITERIO                     | M. | Motivación        |            |                     |                |
|------------------------------|----|-------------------|------------|---------------------|----------------|
|                              |    | R                 | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error estándar |
| Competencia digital          | 1  | ,616 <sup>a</sup> | ,458       | ,414                | 4,982          |
| Alfabetización informacional | 2  | ,612 <sup>a</sup> | ,375       | ,317                | 5,183          |
| Comunicación y colaboración  | 3  | ,624 <sup>a</sup> | ,389       | ,386                | 5,142          |
| Creación de contenidos       | 4  | ,541 <sup>a</sup> | ,293       | ,288                | 5,601          |
| Seguridad digital            | 5  | ,519 <sup>a</sup> | ,269       | ,264                | 5,733          |
| Resolución de problemas      | 6  | ,683 <sup>a</sup> | ,468       | ,462                | 4,721          |

Fuente: elaboración propia

Nota. SPSS V. 27

La Tabla 2, que evalúa el nivel de influencia mediante el coeficiente de correlación R y su poder predictivo ( $R^2$ ), confirma la trascendencia de la CD. Globalmente, la competencia digital (CD) presenta un coeficiente de  $R=0.616$ , lo que indica que esta variable explica el 45.8% de la variabilidad observada en el aprendizaje significativo.

Al desagregar la influencia, se reitera el hallazgo principal: la resolución de problemas registra el nivel de influencia más elevado ( $R=0.683$ ), siendo capaz de explicar el 46.8% ( $R^2=0.468$ ) de la variación en el aprendizaje. La comunicación y colaboración ( $R^2=0.389$ ) y la alfabetización informacional ( $R^2=0.375$ ) también demuestran una influencia significativa. En menor medida, la seguridad digital ( $R^2=0.269$ ) y la creación de contenidos ( $R^2=0.293$ ) contribuyen al modelo.

Estos resultados confirman que un desarrollo sólido de la CD potencia el aprendizaje significativo de los estudiantes, con la resolución de problemas destacándose como la dimensión más influyente. Tales conclusiones son coherentes con la literatura que enfatiza el papel decisivo de la aplicación práctica y la transferencia de habilidades digitales para la construcción de aprendizajes profundos y autónomos.

## Conclusiones

En primer lugar, los resultados obtenidos evidencian que la competencia digital (CD) ejerce una influencia directa, positiva y estadísticamente significativa sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios de Nuevo Chimbote, donde la competencia digital explica el 45.8% de la variabilidad observada en el aprendizaje significativo, cumpliéndose así el objetivo central de la investigación. De manera crucial, el análisis de las dimensiones reveló que la resolución de problemas es la subcompetencia con el mayor poder predictivo y asociativo ( $p=0.671$ ), lo que demuestra que la aplicación práctica y la transferencia de herramientas tecnológicas en la gestión de retos académicos es el factor que más incide en la comprensión, la transferencia de conocimientos y el fortalecimiento de la autonomía estudiantil.

En segundo lugar, se verificó que la comunicación y colaboración digital, junto con la alfabetización informacional, mantienen vínculos sólidos y determinantes con el aprendizaje significativo. Ello pone de manifiesto que tanto la gestión crítica de la información como la interacción activa en entornos virtuales son elementos clave para estimular la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la participación del alumnado en el proceso de construcción del conocimiento, cumpliéndose de esta manera uno de los objetivos específicos planteados.

En tercer lugar, aunque las dimensiones de creación de contenidos y seguridad digital mostraron un nivel de correlación de magnitud moderada, su rol en el proceso formativo se considera esencial para un desarrollo integral. Su consolidación formal en el currículo es necesaria para fomentar un aprendizaje significativo que integre la producción responsable de recursos digitales con la promoción de prácticas seguras y éticas en el uso de los entornos virtuales.

Finalmente, el estudio sustenta la necesidad de formular recomendaciones institucionales estratégicas: se insta a las universidades a diseñar e implementar programas de formación docente especializados en CD y a desarrollar estrategias pedagógicas activas que enfaticen el uso crítico, creativo y responsable de la tecnología. Estas medidas son imprescindibles para optimizar la calidad del aprendizaje universitario y asegurar que los futuros egresados estén sumamente preparados en competencias digitales y respondan eficazmente a los imperativos de la sociedad digital contemporánea.

## Referencias

- Agüero Del Carpio, L. E. (2024). *Competencias digitales y aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad pública en el Perú*. Universidad César Vallejo.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., Palacios-Rodríguez, A., & Barroso-Osuna, J. (2020). Development of the teacher digital competence: Validation of DigCompEdu Check-In questionnaire in the university context of Andalusia (Spain). *Sustainability*, 12(15). <https://doi.org/10.3390/su12156094>
- Contreras, J. L. G. (2020). Estrategias didácticas y pedagógicas, modelos pedagógicos y herramientas tecnológicas en educación superior mediada por TIC. *Sophia*, 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.ii.1173>
- Gaona-Portal, M. P. (2024). Competencias digitales en la educación superior. *Revista Horizontes*, 2(3), 1–15.
- Gómez-Apaza, R. D., Levano-Rodríguez, D., Huanca-Galindo, M., & Casildo-Bedon, N. E. (2025). Self-efficacy and academic commitment as predictors of digital skills in Peruvian university students. *Journal of Technology and Science Education*, 15(2), 516–528. <https://doi.org/10.3926/jotse.3193>
- González, M. (2025, 26 de septiembre). González Veracruz anuncia 6 millones de euros para formar en competencias digitales a 2.000 militares. Cadena SER. <https://n9.cl/f78ai>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Inamorato dos Santos, A., Chinkes, E., Carvalho, M. A. G., Kucina Softic, S., Punie, Y., & Redecker, C. (2023). The digital competence of academics in higher education: Is the glass half empty or half full? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0>
- Ministerio de Educación. (2023). Plan estratégico de educación superior universitaria 2023-2027. <https://n9.cl/stka7w>

- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Mosca, M., Scholtz, B., Lazarides, R., & Rubach, C. (2022). The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00350-w>
- Ojeda del Arco, U. (2021). *ICODI PERÚ 2021: Informe de competencias digitales de docentes en la educación superior peruana*. Universia y MetaRed Perú. <https://www.metared.org/peru/publicaciones/>
- Prendes-Espinosa, M. P. (2023). Los retos de la competencia digital del profesorado de educación superior en Iberoamérica. MetaRed. <https://n9.cl/iyoy8>
- Quevedo Zamora, M. R. (2023). *Alfabetización y competencia digital en el aprendizaje significativo de estudiantes en una universidad de Lima* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
- Quispe Flores, L. M. (2024). *Competencias digitales y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 3.er año de Psicología de una universidad pública de Arequipa* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Raquí-Ramirez, C. E., Aliaga-Miranda, A., Flores-Vilcapoma, L. R., Huaroc-Ponce, N. M., & Chavarry-Becerra, W. S. (2025). Impact of teachers' digital competence on educational performance in public higher education in Peru: A quantitative analysis. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(2), 1967–1977. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5588>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Rodríguez-García, A., Raso, F., & Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (54), 65–81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Schmidt, C., Schmid, R. F., & Nistor, N. (2022). The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00350-w>

- Silva-Quiroz, J., & Rioseco-Pais, M. (2025). Competencias digitales clave para la formación académica en estudiantes universitarios según el modelo DigComp: Un estudio basado en juicio de expertos. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 269–286. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3471>
- Sotelo-Núñez, A. C. (2024). Competencia digital en estudiantes universitarios. *Revista Horizontes*, 10(2), 1–12.
- UNESCO. (2023). Aprendizaje digital y transformación de la educación. <https://www.unesco.org/es/digital-education>
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la COVID-19. *Desde el Sur*, 13(2). <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0016>
- Wang, X., Wang, Z., Chen, W., & Pi, Z. (2021). Supporting digitally enhanced learning through measurement in higher education: Development and validation of a university students' digital competence scale. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1063–1076. <https://doi.org/10.1111/jcal.12546>

**Digital Competence and Its Influence on the Meaningful Learning of University Students in Nuevo Chimbote, Peru**

**A Competência Digital e sua Influência na Aprendizagem Significativa dos Estudantes Universitários de Nuevo Chimbote, Peru**

**Freddy Bendezu Yquiapaza**

<https://orcid.org/0000-0002-3565-6195>

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Perú

freddybendez@gmail.com

Contador público colegiado. Estudiante de maestría en ciencias de la Educación en Docencia e Investigación.

**Segundo Artidoro Díaz Flores**

<https://orcid.org/0000-0001-9423-5975>

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Perú

sdiazf@uladech.edu.pe

Doctorado en Ciencias de la Educación.

**Elizabeth Elvia Torres Pérez**

<https://orcid.org/0000-0002-9411-0715>

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Perú

elizabethtorres5@gmail.com

Licenciada en Periodismo. Egresada de Maestría en Administración

**Fanny Deyanira Torres Balta**

<https://orcid.org/0000-0002-2072-3500>

Universidad Nacional del Santa | Perú

yaniratorresb1986@gmail.com

Licenciada en Obstetricia. Estudiante de maestría en ciencias de la Educación en Docencia e Investigación.

**Issela Rosa Colchado Ircañaupa**

<https://orcid.org/0009-0002-0377-9286>

Universidad Nacional del Santa | Perú

irci30@outlook.es

Licenciada en Educación, especialidad en Educación Inicial. Estudiante de maestría en ciencias de la Educación en Docencia e Investigación.

## **Abstract**

This study aimed to determine the influence of digital competence (DC) on the meaningful learning of university students in Nuevo Chimbote, Peru. The research employed a basic quantitative approach with a non-experimental, correlational, and cross-sectional design. The sample consisted of 95 undergraduate students, selected through non-probability convenience sampling. Data collection was carried out using questionnaires validated by expert judgment, which achieved excellent reliability indices ( $\alpha > 0.88$ ). The results revealed that DC exerts a positive and statistically significant influence on meaningful learning. The analysis by dimensions demonstrated that problem-solving exhibits the greatest predictive power and a robust association ( $p = 0.671$ ), followed by communication and collaboration and informational literacy. Although content creation and digital security showed correlations of moderate magnitude, their contribution to the training process is considered relevant. It is concluded that strengthening DC enhances the development of higher cognitive skills and increases academic motivation, establishing itself as a decisive factor for optimizing educational quality in the Peruvian university system.

**Keywords:** Meaningful learning; higher education; digital competence; educational innovation; university students.

## **Resumo**

O presente estudo propôs-se a determinar a influência da competência digital (CD) na aprendizagem significativa dos estudantes universitários em Nuevo Chimbote, Peru. A investigação empregou um enfoque quantitativo de carácter básico, com um desenho não experimental, correlacional e transversal. A amostra esteve constituída por 95 estudantes de graduação, selecionados mediante uma amostragem não probabilística por conveniência. A recolha de dados efetuou-se através de questionários validados por juízo de especialistas e que alcançaram índices de confiabilidade excelentes ( $\alpha > 0,88$ ). Os resultados revelaram que a CD exerce uma influência positiva e estatisticamente significativa sobre a aprendizagem significativa. A análise por dimensões demonstrou que a resolução de problemas exibe o maior poder preditivo e uma associação robusta ( $p = 0,671$ ), seguida pela comunicação e colaboração e a literacia informacional. Embora a criação de conteúdos e a segurança digital tenham mostrado correlações de magnitude moderada, a sua contribuição para o processo formativo considera-se relevante. Conclui-se que o fortalecimento da CD potencia o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores e incrementa a motivação académica, consolidando-se como um fator decisivo para otimizar a qualidade educativa no sistema universitário peruano.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa; ensino superior; competência digital; inovação educativa; estudantes universitários.



## **Capítulo 16**

# **Análisis comparativo del currículo en matemática y metodología de la investigación en la carrera de Tecnología Médica en universidades chilenas**

Esteban Hernán Moraga Álvarez, Margarita Cortés Toledo, Diego Silva-Jiménez

## **Resumen**

El currículo define el marco de formación en los sistemas educativos, orientando la adquisición y aplicación de competencias en distintos contextos. El objetivo de esta investigación fue analizar el avance curricular de las áreas Matemática y Metodológica de la Investigación en la carrera de Tecnología Médica en universidades chilenas. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y transversal. El estudio abarcó 25 de las 60 universidades vigentes en Chile al año 2025, considerando sus mallas curriculares y menciones en cinco áreas: Matemática, Estadística, Salud Pública, Metodología de la Investigación y Proyecto de Investigación. Los resultados mostraron que la mayor presencia correspondió al eje Proyecto de Investigación (26,17%), seguido de Matemática (24,61%), Salud Pública (18,65%), Metodología de la Investigación (17,36%) y Estadística (13,21%). En cuanto a la secuencia formativa, Matemática se concentra en los tres primeros semestres, Estadística entre el segundo y el sexto, y Salud Pública del segundo al séptimo semestre. Metodología de la Investigación aparece desde el cuarto y alcanza su peak en el séptimo semestre, mientras que Proyecto de Investigación predomina en los últimos años, con un dominio total en los semestres finales. En conclusión, las mallas curriculares evidencian un cierre formativo centrado en investigación, aunque con desafíos en la coherencia y progresión de los ejes formativos.

Palabras clave:  
Evaluación del currículo;  
Enseñanza superior;  
Plan de estudios universitarios;  
Método científico;  
Matemática y estadística.

Moraga Álvarez, E. H., Cortés Toledo, M., & Silva-Jiménez, D. (2025). Análisis comparativo del currículo en matemática y metodología de la investigación en la carrera de Tecnología Médica en universidades chilenas. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 402-417). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c634>



## Introducción

El currículo constituye el eje estructurador de los sistemas educativos en tanto regula los aprendizajes esperados, las formas de alcanzarlos y la progresión secuencial de competencias que los estudiantes desarrollan en contextos formativos específicos (Gimeno Sacristán, 2010; Ferrada & Oliva, 2016). Más que un documento administrativo, el currículo es un dispositivo cultural y pedagógico que organiza el conocimiento, lo jerarquiza y lo vincula con la práctica profesional, permitiendo dar coherencia a las trayectorias de formación (Crespo-Cabuto et al., 2021). Desde esta perspectiva, constituye un marco ordenador que orienta la acción docente y otorga sentido a la experiencia estudiantil, pues articula resultados de aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación, asegurando la pertinencia académica y social de los programas (Surco & González, 2024).

En las ciencias de la salud, el debate sobre la naturaleza y función del currículo cobra especial relevancia debido a la estrecha relación entre teoría, práctica clínica e investigación. Un diseño curricular fragmentado, desarticulado o sin progresión secuencial puede limitar el desarrollo de competencias esenciales, afectando tanto la práctica profesional como la generación de conocimiento (García et al., 2013). En contraste, los enfoques curriculares basados en competencias, cada vez más adoptados en educación superior, buscan articular la formación disciplinar con habilidades transversales, integrando conocimientos, destrezas y actitudes en escenarios clínicos y comunitarios (Basaldua et al., 2023; Icarte & Labate, 2016).

### El currículo como dispositivo de integración en salud

La educación superior en salud enfrenta un reto particular: formar profesionales capaces de desenvolverse en escenarios dinámicos, inciertos y socialmente complejos, donde la toma de decisiones se

fundamenta en la evidencia científica y en la capacidad de análisis crítico. Para ello, resulta imprescindible una sólida formación en áreas cuantitativas y metodológicas, tales como la matemática, la estadística y la investigación científica (Silva & Moraga, 2022; Silva-Jiménez et al., 2024). Estas áreas no cumplen un rol accesorio, sino estructural, ya que sostienen la práctica clínica, permiten evaluar intervenciones y garantizan la calidad de la investigación biomédica y social (García et al., 2013).

El currículo, entonces, debe entenderse como un espacio de convergencia entre la formación teórica, el desarrollo de habilidades prácticas y la preparación investigativa. Ferrada y Oliva (2016), enfatizan que su organización constituye un debate abierto, en tanto implica decidir qué conocimientos se priorizan, cómo se articulan y de qué manera se proyectan hacia la práctica profesional. Esta tensión se hace más evidente en disciplinas como la Tecnología Médica (TM), donde la diversidad de menciones y trayectorias formativas complejiza la planificación curricular y demanda una reflexión constante sobre la secuencia y el peso de los contenidos cuantitativos y metodológicos.

### **Tecnología médica en Chile: evolución y desafíos curriculares**

La carrera de TM en Chile tiene raíces históricas en la formación de técnicos laboratoristas desde mediados del siglo XX, consolidándose como profesión universitaria en la década de 1960 (Quijada, 1973; Ubilla, 1973). Desde entonces, su desarrollo ha estado marcado por transformaciones curriculares impulsadas por la diversificación de menciones, la ampliación del campo laboral y los cambios en los perfiles de egreso (Colegio de Tecnólogos Médicos de Chile, 2013).

En las últimas décadas, el escenario se ha complejizado debido a la heterogeneidad institucional, los ajustes en la carga académica y la necesidad de responder a estándares de calidad cada vez más exigentes. Como consecuencia, se observa una distribución variada

de áreas como Matemática, Estadística, Salud Pública, Metodología de la Investigación y Proyecto de Investigación, cuya coherencia y progresión resulta clave para asegurar una formación sólida.

El análisis curricular de TM exige, por tanto, no solo una mirada descriptiva, sino también crítica, capaz de identificar tensiones, asimetrías y potenciales brechas. Como advierten Acevedo-Gutiérrez et al. (2019), los estudios comparativos de mallas son herramientas valiosas para mapear áreas de concentración, secuencias de aprendizaje y coherencia interna, aportando criterios de mejora en la organización curricular.

### **La relevancia de las áreas cuantitativas y metodológicas**

La presencia de Matemática y Estadística en los planes de estudio de salud no se limita a la transmisión de técnicas de cálculo o análisis, sino que busca desarrollar un pensamiento lógico, crítico y aplicado a problemas clínicos y poblacionales. Estas disciplinas constituyen la base para la bioestadística, la epidemiología y la interpretación de evidencia, todas competencias indispensables para la práctica clínica basada en evidencia (García et al., 2013; Surco & González, 2024).

En el caso de TM, su articulación con Salud Pública y Metodología de la Investigación es determinante: mientras las primeras ofrecen marcos para comprender fenómenos sanitarios en la población, la segunda provee herramientas para indagar, formular hipótesis y diseñar estudios. El Proyecto de Investigación, presente generalmente en los últimos semestres, constituye la culminación de este proceso, permitiendo aplicar de forma integrada los aprendizajes adquiridos (Silva-Jiménez et al., 2024).

Sin embargo, la literatura advierte sobre posibles desequilibrios en esta secuencia. El estudio de Silva-Jiménez et al. (2024), sobre obstetricia en Chile mostró una fuerte gravitación de Salud Pública y Metodología en etapas intermedias, acompañada de una débil

presencia de Matemática en los primeros años, lo que generó dificultades en la transición hacia el proyecto final. Este tipo de hallazgos permite hipotetizar que fenómenos similares podrían observarse en TM, con implicaciones para la coherencia curricular y la preparación investigativa de los egresados.

### **Evidencias sobre el impacto de innovaciones curriculares**

La relación entre currículo y experiencia estudiantil ha sido objeto de estudios empíricos que muestran la incidencia de cambios curriculares en la percepción del ambiente educacional. En TM, la investigación de Chacón et al. (2019), en la Universidad de Chile reportaron mejoras significativas en la valoración del ambiente de enseñanza tras una innovación curricular, medida a través del cuestionario DREEM. Estos resultados sugieren que decisiones aparentemente técnicas —como la secuencia de asignaturas o el ajuste de cargas horarias— repercuten directamente en la motivación, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, Sepúlveda-Parra y Reinoso-González (2024), documentaron cómo estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje-servicio, impactan positivamente en la percepción de los estudiantes de TM sobre su formación. Esto refuerza la idea de que el currículo no solo estructura contenidos, sino que configura experiencias de aprendizaje significativas, con consecuencias en la identidad profesional y la capacidad de responder a demandas sociales.

### **Tensiones y desafíos en la gestión curricular**

A pesar de los avances, persisten tensiones estructurales en la gestión curricular de las carreras de salud. Entre las más frecuentes se encuentran la fragmentación de contenidos, la falta de progresiones nítidas y la disparidad de criterios entre docentes (Ferrada & Oliva,

2016). Estas dificultades se traducen en trayectorias poco claras para los estudiantes, quienes enfrentan saltos abruptos entre cursos de fundamentos y exigencias de investigación avanzada, sin una progresión intermedia que asegure la consolidación de competencias.

En este escenario, el enfoque del alineamiento constructivo propuesto por Biggs y Tang (2011), se vuelve una referencia clave: los currículos deben garantizar coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación, de modo que cada etapa prepare para la siguiente y el proceso formativo se perciba como un continuo progresivo.

### **Hacia un análisis curricular en TM**

El análisis comparativo de programas de TM vigentes en Chile al año 2025 constituye, por tanto, una oportunidad para identificar patrones de distribución de áreas, progresiones secuenciales y posibles brechas de articulación entre fundamentos cuantitativos, comprensión poblacional, metodologías de indagación y aplicación investigativa. Este enfoque metodológico, basado en mapeo curricular y análisis de progresión de competencias (Icarte & Labate, 2016; Basaldúa et al., 2023), permite trascender la descripción y avanzar hacia una reflexión crítica sobre la calidad y coherencia del diseño curricular en TM.

El objetivo final de este tipo de análisis no es solo evidenciar asimetrías o carencias, sino ofrecer criterios para la toma de decisiones institucionales y pedagógicas que fortalezcan la formación de tecnólogos médicos en un escenario marcado por cambios científicos, tecnológicos y sociales acelerados. En definitiva, se trata de garantizar que los egresados dispongan de las competencias necesarias para enfrentar los retos sanitarios del siglo XXI, integrando de manera equilibrada el pensamiento cuantitativo, el análisis crítico y la capacidad investigativa.

## **Metodología**

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo, orientado al análisis del avance curricular de las áreas de Matemática y Metodología de la Investigación en la carrera de Tecnología Médica (TM) en universidades chilenas. Este tipo de diseño es adecuado para investigaciones educativas que buscan describir y caracterizar fenómenos sin manipular variables, centrándose en la identificación de patrones y tendencias en los planes de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El universo de análisis estuvo conformado por 60 universidades chilenas vigentes al año 2025, de las cuales 25 imparten la carrera de Tecnología Médica. La muestra seleccionada corresponde al total de estas instituciones, lo que permite un análisis comparativo amplio y representativo. (Cortés et al., 2023)

## **Recolección de datos**

La información se obtuvo a partir de las mallas curriculares oficiales de las carreras de TM publicadas en los sitios web institucionales y documentos de acceso público. Estas mallas fueron sistematizadas en una base de datos que consideró, la cantidad de asignaturas vinculadas a las áreas analizadas, también se revisaron las distintas Menciones de la carrera (Bioanálisis Clínico, Hematología y Medicina Transfusional; Imagenología, Radioterapia y Física Médica; Morfofisiopatología y Citodiagnóstico; Oftalmología y Optometría; Otorrinolaringología, además de programas sin mención) y el semestre de impartición de cada asignatura.

Las asignaturas fueron clasificadas en cinco categorías de análisis: Matemática, Estadística, Salud Pública, Metodología de la Investigación y Proyecto de Investigación. Esta clasificación se fundamenta en marcos de estudios curriculares en ciencias de la

salud, que reconocen estas áreas como ejes transversales para la construcción de competencias analíticas e investigativas (Silva et al., 2024).

## Análisis de datos

Para el análisis se emplearon estadísticas descriptivas (frecuencias y porcentajes) y herramientas de visualización gráfica que permitieron identificar la distribución de asignaturas por área y su progresión a lo largo del plan de estudios. Este tipo de aproximación es coherente con estudios previos sobre diseño curricular en salud, donde se utilizan mapas curriculares y análisis secuenciales para evaluar la coherencia formativa (Cortés et al., 2023).

## Resultados

Las mallas curriculares de la carrera de Tecnología Médica consideran distintas áreas de especialización, que pueden variar en su denominación según la institución y el plan de estudios. Estas áreas se agrupan generalmente en cinco grandes ámbitos: Bioanálisis Clínico, Hematología y Medicina Transfusional; Imagenología, Radioterapia y Física Médica; Morfofisiopatología y Citodiagnóstico; Oftalmología y Optometría; y Otorrinolaringología. También se identifican planes de estudio que no contemplan una mención específica.

Apartir de la recolección de información proveniente de las mallas curriculares de la carrera de Tecnología Médica y sus menciones en distintas universidades, se analizó la distribución de asignaturas correspondientes a cinco áreas de interés. Se evidenció que el eje con mayor predominancia fue Proyecto de Investigación, con un 26,17% de las asignaturas. En segundo lugar, destaca el área de Matemática con un 24,61%. Le siguen Salud Pública (18,65%), Metodología de la Investigación (17,36%) y, en último lugar, Estadística, con un 13,21% de participación en el total de asignaturas analizadas.

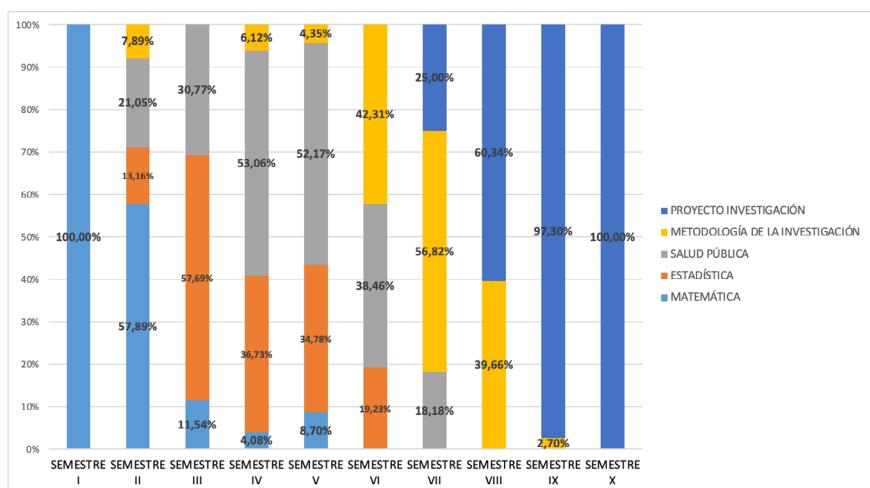
Tabla 1. Porcentaje de asignaturas según el área estudiada

| Área                            | Total  |
|---------------------------------|--------|
| Estadística                     | 13,21% |
| Matemática                      | 24,61% |
| Metodología de la Investigación | 17,36% |
| Proyecto Investigación          | 26,17% |
| Salud Pública                   | 18,65% |

Fuente: elaboración propia

En relación con el avance curricular, al desagregar porcentualmente los cinco ejes temáticos según el semestre de impartición (ver Figura 1), se evidencia una distribución secuencial de las asignaturas a lo largo del plan de estudios de la carrera de Tecnología Médica.

Figura 1. Distribución porcentual de las áreas estudiadas por semestre



Fuente: elaboración propia

El área de Matemática se concentra exclusivamente en los primeros tres semestres, con una presencia total en el primer semestre (100%) y una disminución progresiva en los semestres

siguientes: 57,89% en el segundo y 11,54% en el tercero. A partir del cuarto semestre, este eje no vuelve a estar presente.

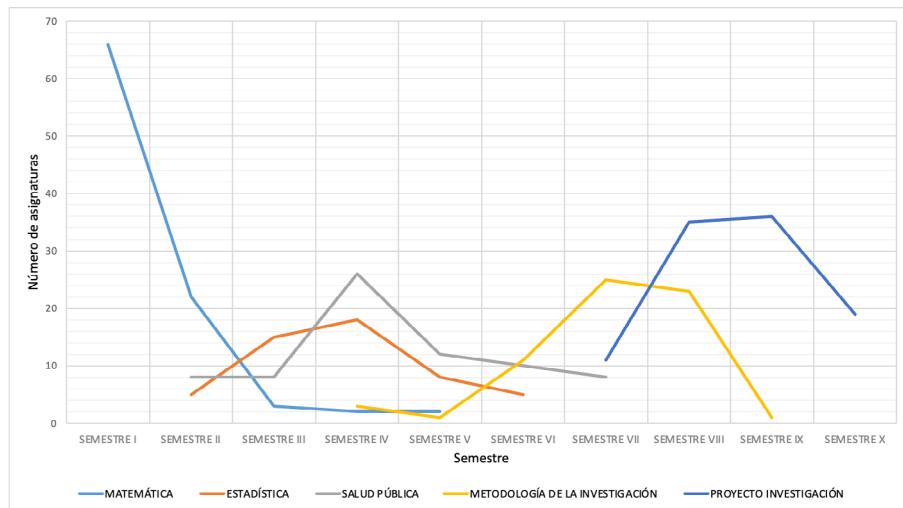
Por su parte, las asignaturas de Estadística se imparten entre el segundo y sexto semestre, alcanzando su mayor presencia en el tercer semestre con un 57,69%. Posteriormente, su presencia decrece progresivamente hasta desaparecer desde el séptimo semestre en adelante.

El eje de Salud Pública muestra una distribución más prolongada, abarcando desde el segundo hasta el séptimo semestre, con un peak en el quinto semestre donde representa el 52,17% de las asignaturas del periodo.

En cuanto a Metodología de la Investigación, su inclusión es más tardía y se observa principalmente entre el cuarto y el noveno semestre. Su mayor concentración ocurre en el séptimo semestre con un 56,82% de las asignaturas, reflejando una etapa de transición hacia instancias más aplicadas.

Finalmente, el área de Proyecto de Investigación predomina en los últimos años del plan de estudios, con una presencia creciente a partir del séptimo semestre. Se observa un dominio absoluto de este eje en los semestres IX y X, donde el 97,30% y el 100% de las asignaturas, respectivamente, corresponden a esta área, lo que evidencia una orientación final hacia la aplicación de competencias investigativas adquiridas.

Figura 2. Evolución semestral de la carga académica por área estudiada



Fuente: elaboración propia

En términos generales, las mallas curriculares de Tecnología Médica exhiben una distribución de ejes temáticos que tiende a organizarse por etapas, con una concentración de las áreas de formación básica y general, como Matemática, Estadística y Salud Pública, en la primera mitad del plan de estudios (ver figura 2). Esta disposición sugiere una intención formativa orientada al desarrollo inicial de habilidades analíticas y comprensión de fenómenos sanitarios. Sin embargo, la presencia de estas áreas no siempre sigue una secuencia progresiva claramente estructurada, lo que puede afectar la articulación entre contenidos. A partir del cuarto semestre se incorpora el eje de Metodología de la Investigación, aunque de forma intermitente, mientras que el eje de Proyecto de Investigación adquiere protagonismo en los últimos años del plan, especialmente en los semestres noveno y décimo. En conjunto, esta configuración refleja una planificación que apunta al fortalecimiento de competencias investigativas, pero que requiere una mayor coherencia secuencial para favorecer una transición más fluida desde los fundamentos conceptuales hacia la aplicación en contextos clínicos y científicos.

## Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las mallas curriculares de la carrera de Tecnología Médica evidencia que la formación comienza con una fuerte presencia del área de Matemática, concentrada principalmente en los tres primeros semestres, y culmina con un enfoque exclusivo en el eje de Proyecto de Investigación, predominante en los últimos semestres. En contraste, las áreas de Estadística, Salud Pública y Metodología de la Investigación muestran una distribución más fragmentada: Estadística se imparte entre el segundo y sexto semestre, Salud Pública se extiende desde el segundo hasta el séptimo semestre, y Metodología de la Investigación aparece principalmente desde el cuarto hasta el noveno semestre, con picos de concentración intermitentes.

Esta organización refleja una intención de desarrollar competencias analíticas y de investigación a lo largo de la carrera, pero la falta de una progresión secuencial clara en algunas áreas puede dificultar la articulación entre contenidos y limitar la consolidación gradual de habilidades clave. Por lo tanto, resulta necesario avanzar hacia una planificación curricular más armónica, que fortalezca la continuidad entre ejes temáticos mediante la distribución estratégica de asignaturas y el uso de prerrequisitos, asegurando una transición más fluida desde la formación conceptual inicial hasta la aplicación práctica en investigación y contextos clínicos.

## Referencias

- Acevedo-Gutiérrez, L. E., Cartagena-Rendón, C. M., & Palacios-Moya, L. (2019). Análisis comparativo de mallas curriculares de programas tecnológicos de mercadeo. *Revista CEA*, 5(9), 97–112. <https://doi.org/10.22430/24223182.1254>
- Basaldúa, G., Casallo, S., Reyes, M., & Rojas, A. (2023). Formación por competencias en investigación científica basada en el diseño curricular en una facultad de medicina humana. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 233–239. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0220>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill.
- Chacón, T., Castillo, C., & Díaz-Véliz, G. (2019). Impacto post-innovación curricular en la percepción del ambiente educacional de estudiantes de tecnología médica. *Investigación en Educación Médica*, 8(30), 50–59. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1788>
- Colegio de Tecnólogos Médicos de Chile. (2013). *Historia*. <https://n9.cl/tiofso>
- Cortés, M., Moraga, E., & Silva, D. (2023a). Técnicas de muestreo probabilístico para investigación en ciencias de la salud. En S. Uchoa Cavalcanti, (ed.). *La producción de conocimiento en ciencias de la salud* (pp. 13–23). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.8802311102>
- Cortés, M., Aguayo, I., Moraga, E., Méndez, P., & Silva, D. (2023b). La estadística, una herramienta indispensable para la investigación en Ciencias de la Salud. *SouthFlorida Journal of Development*, 4(10), 3957–3967. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n10-018>
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S. V., & Herrera-Meza, S. R. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación Universitaria*, 14(4), 3–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003>
- Ferrada, D., & Oliva, I. (2016). La organización del conocimiento en el currículum: Un debate abierto. *Estudios Pedagógicos*, 42, 91–101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300008>
- García, M., Agramonte, M., Vigo, Y., & Rosabales, I. (2013). Evaluación del diseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Bioanálisis Clínico. *Humanidades Médicas*, 13(2), 457–479.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11–43.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Icarte, G., & Labate, H. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación Universitaria*, 9(2), 3–16. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>
- López, R., Martínez, P., & García, S. (2024). Innovación educativa en la enseñanza de ciencias básicas: Percepción del proyecto zonas de aprendizaje guiado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 123–145. <https://doi.org/10.35362/rie9011234>
- Quijada, O. (1973). Porqué y cómo se creó la Escuela de Técnicos Laborantes (hoy escuela de Tecnología de Médica). *Revista Oficial del Colegio de Tecnólogos Médicos de Chile*, (6), 2–4.
- Sepúlveda-Parra, C., & Reinoso-González, E. (2024). Percepción de los estudiantes de Tecnología médica: estudio transversal descriptivo sobre la estrategia aprendizaje-servicio en su formación universitaria. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 27(5), 187–192. <https://doi.org/10.33588/fem.275.1354>
- Silva-Jiménez, D., Cortés-Toledo, M., Moraga Álvarez, E. H., & Prieto-Cordero, V. (2024). Análisis curricular de la carrera chilena de obstetricia en el ámbito investigativo-matemático. En M. A. Santacruz Vélez, (ed.). *Estudios interdisciplinarios en ciencias de la salud: Investigación aplicada y actualización científica* (Vol. 3, pp. 94–105). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.237.c380>
- Silva, D., & Moraga, E. (2022). Articulación y avance curricular del área lógico-matemática e investigación en una facultad de ciencias de la salud chilena. En S. Correa-Soto, D. Huaita-Acha, & R. Garzozi-Pincay, (eds.). *Memorias de la VII Conferencia Internacional de Investigación Multidisciplinaria* (pp. 55–64). Universidad Internacional del Ecuador.
- Surco, L., & González, J. (2024). Integración pedagógica curricular en la Educación Superior. *Revista CON-CIENCIA*, 12(1), 41–54. <https://doi.org/10.53287/hkrk1362ah13i>
- Ubilla, G. (1973). Reseña histórica del desarrollo de la carrera de Tecnología de Médica. *Revista Oficial del Colegio de Tecnólogos Médicos de Chile*, (6), 9–11.

**Comparative Analysis of the Mathematics and Research Methodology Curriculum in the Medical Technology Degree Program at Chilean Universities**  
**Análise Comparativa do Currículo em Matemática e Metodologia da Investigação na Carreira de Tecnologia Médica em Universidades Chilenas**

**Esteban Hernán Moraga Álvarez**

Universidad Central de Chile | Santiago | Chile

<https://orcid.org/0000-0003-0138-255X>

esteban.moraga@ucentral.cl

**Margarita Cortés Toledo**

Universidad Central de Chile | Santiago | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-2737-776X>

margarita.cortes@ucentral.cl

**Diego Silva-Jiménez**

Universidad Central de Chile | Santiago | Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2818-211X>

diego.silva@ucentral.cl

## **Abstract**

The curriculum defines the training framework in educational systems, guiding the acquisition and application of competencies in different contexts. The objective of this research was to analyze the curricular progression of the Mathematics and Research Methodology areas in the Medical Technology degree program at Chilean universities. A quantitative approach was used, with a non-experimental and cross-sectional design. The study covered 25 of the 60 universities operating in Chile in 2025, considering their curricula and mentions in five areas: Mathematics, Statistics, Public Health, Research Methodology, and Research Project. The results showed that the highest presence corresponded to the Research Project axis (26.17%), followed by Mathematics (24.61%), Public Health (18.65%), Research Methodology (17.36%), and Statistics (13.21%). Regarding the training sequence, Mathematics is concentrated in the first three semesters, Statistics between the second and sixth, and Public Health from the second to the seventh semester. Research Methodology appears from the fourth semester and peaks in the seventh semester, while Research Project predominates in the final years, with total dominance in the final semesters. In conclusion, the curricula show a training closure focused on research, although with challenges in the coherence and progression of the training axes.

**Keywords:** Curriculum evaluation; Higher education; University study plans; Scientific method; Mathematics and statistics.

## **Resumo**

O currículo define o marco de formação nos sistemas educativos, orientando a aquisição e aplicação de competências em distintos contextos. O objetivo desta investigação foi analisar o avanço curricular das áreas Matemática e Metodológica da Investigação na carreira de Tecnologia Médica em universidades chilenas. Empregou-se um enfoque quantitativo, com desenho não experimental e transversal. O estudo abrangeu 25 das 60 universidades vigentes no Chile no ano 2025, considerando as suas grelhas curriculares e menções em cinco áreas: Matemática, Estatística, Saúde Pública, Metodologia da Investigação e Projeto de Investigação. Os resultados mostraram que a maior presença correspondeu ao

eixo Projeto de Investigação (26,17%), seguido de Matemática (24,61%), Saúde Pública (18,65%), Metodologia da Investigação (17,36%) e Estatística (13,21%). Quanto à sequência formativa, a Matemática concentra-se nos três primeiros semestres, a Estatística entre o segundo e o sexto, e a Saúde Pública do segundo ao sétimo semestre. A Metodologia da Investigação aparece a partir do quarto e atinge o seu pico no sétimo semestre, enquanto o Projeto de Investigação predomina nos últimos anos, com um domínio total nos semestres finais. Em conclusão, as grelhas curriculares evidenciam um encerramento formativo centrado na investigação, embora com desafios na coerência e progressão dos eixos formativos.

Palavras-chave: Avaliação do currículo; Ensino superior; Planos de estudo universitários; Método científico; Matemática e estatística.



## **Capítulo 17**

# **Estilos de aprendizaje en estudiantes de instituciones formadoras de docentes del Noroeste de México**

Reynaldo Angulo Avalos, Luz Alejandra Duarte Olivo, Jesús Enrique Mungarro Matus

## **Resumen**

Los estilos de aprendizaje son uno de los aspectos más importantes para un estudiante y es aún más interesante para el nivel universitario; es necesario que el docente los identifique para emplear estrategias, las cuales permitan una mejor retención de información, ya que el aprendizaje, así como los estudiantes, son la base en la educación. En ese sentido, la presente investigación tiene como propósito realizar un comparativo de tres licenciaturas de instituciones formadoras de docentes del estado de Sonora, México: Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Pedagogía (UPN) y Licenciatura en Matemáticas (ENSH) con la intención de comparar los resultados, tomando en cuenta aquellas variables que interfieren en el procesamiento de la información. Para llevar a cabo la investigación se utilizó el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con alcance transversal y no experimental. Para el levantamiento de datos se utilizó el test de Felder y Silverman. La población estudiada fueron 150 estudiantes de distintas licenciaturas que cursan el segundo semestre. Los hallazgos indican que el estilo de aprendizaje más sobresaliente es el visual, con un 61.50%; además, se encontró que la mayoría de los estudiantes entienden la información de manera secuencial.

Palabras clave:  
Estilos de  
aprendizaje;  
estudiantes  
universitarios;  
escuelas normales.

Angulo Avalos, R., Duarte Olivo, L. A., & Mungarro Matus, J. E. (2025). Estilos de aprendizaje en estudiantes de instituciones formadoras de docentes del Noroeste de México. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 419-432). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.358.c635>



## Introducción

La educación, entonces, tiene el potencial de ser un espacio transformador donde los estudiantes puedan desarrollar formas de pensamiento crítico, autonomía y habilidades para enfrentarse a realidades complejas. Esto implica una labor intencionada por parte de los educadores para promover una visión alternativa y reflexiva ante la realidad social, como indican los autores (Camacho y Marcia, 2011).

La teoría y la práctica pedagógicas se enfrentan con el problema teleológico de cómo intervenir para provocar determinada forma de ser, de aprender, de sentir y actuar. Su objetivo no es, necesariamente, reproducir los modos de comportamiento de la comunidad. (párr. 1)

Este enfoque crítico en la educación se considera que es fundamental. Permite que los estudiantes no se limiten a repetir conductas y conocimientos transmitidos por la sociedad, sino que desarrollen una mirada propia y diferenciada sobre el mundo que los rodea. Además, en la teoría y la práctica pedagógica, el aspecto principal es la intervención. Se utilizan estrategias eficaces que sean útiles para los estudiantes, propiciando que sus aprendizajes sean más enriquecedores. De igual manera, es importante para el desarrollo autónomo de los estudiantes.

Tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes para la planeación de clases es un aspecto relevante; por lo tanto, el autor (Guzmán y Uscamayta, 2022), indica que: “proyectar la planificación de las sesiones de aprendizaje en base a dichos estilos sobresalientes a fin de mejorar los aprendizajes en las diferentes áreas curriculares del nivel secundario de dicha institución educativa” (p. 5). Planificar en función de los estilos de aprendizaje permite a los docentes emplear métodos variados y flexibles que impulsan el desarrollo integral de los

estudiantes, promoviendo habilidades cognitivas, afectivas y sociales en un ambiente educativo inclusivo.

En el presente apartado se hablará sobre algunos conceptos fundamentales necesarios para una investigación. Se presentarán no solo definiciones conceptuales, sino también jurídicas y teóricas que ayudarán a enriquecer la información.

Los estilos de aprendizaje son esenciales en el ámbito educativo, debido a que permiten que las personas aprendan con mayor facilidad. Medina (2018), define al estilo de aprendizaje como “el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje” (p. 2). Debido a eso, reconocer y adaptar la enseñanza a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve una educación más inclusiva y equitativa.

Basándose en diversas investigaciones, se identificaron instrumentos que permiten conocer los estilos de aprendizaje, como los de Honey-Alonso, Kolb y el Modelo VAK. Sin embargo, en esta investigación se utilizará uno distinto que permite comprender la diversidad en las formas de aprendizaje y adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades del estudiantado. Por lo tanto, Gutiérrez et al. (2023), indica que:

Felder y Silverman proponen que el estilo de aprendizaje de cada individuo tiene cuatro dimensiones relacionadas con las preferencias de aprendizaje, estas son; el tipo de información que se prefiere percibir (sensitivos / intuitivos), el canal sensorial más eficaz para percibir la información (visuales / verbales), la forma como se procesa la información (activos / reflexivos) y la forma como se progresó al conocimiento (secuenciales / globales). (p.1298)

Conocer los estilos de aprendizaje permite que los docentes imparten las clases adaptando sus métodos y estrategias didácticas a los distintos modos de aprender, ya que existen diversas formas en que los estudiantes procesan y retienen la información.

La pertinencia de este trabajo atiende a los planteamientos del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual garantiza el acceso a la educación de la población; además, se atiende a la Ley General de Educación, la cual establece en el artículo 7o. que las y los alumnos se adapten los aprendizajes basándose en sus características personales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017).

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (p. 2)

Es crucial que los docentes adapten las clases no solo a las características; también debe adaptarse a la cultura del contexto.

### **Objetivo general**

- Explorar los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de segundo semestre de tres licenciaturas impartidas en escuelas normales públicas del noroeste de México.

### **Objetivos específicos**

- Describir los diferentes estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de escuelas normales con la finalidad de ubicar

las fortalezas para aprender y sus áreas de oportunidad, proponiendo estrategias de intervención docente acorde a los estilos identificados.

- Comparar las principales diferencias de estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes con relación a la licenciatura de origen.
- Identificar las principales barreras para el aprendizaje según el estilo de aprendizaje asociadas a las variables de contexto.

## Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, es descriptiva con alcance transversal y utiliza un diseño no experimental (Hernández et al., 2014). El proceso investigativo se llevó a cabo con estudiantes normalistas que cursan segundo semestre en tres instituciones formadoras de docentes del estado de Sonora, México (Escuela Normal de Educación Física, Escuela Normal Superior de Hermosillo y la Universidad Pedagógica Nacional subsede Huatabampo). Los participantes fueron 150 alumnos, de los cuales 87 son de género femenino y 62 de género masculino.

Se visitaron las distintas instituciones para que los estudiantes plasmaran sus respuestas contestando el test de Silverman y Felder. El test consiste en 20 preguntas que permiten identificar los diversos estilos de aprendizaje. El instrumento fue administrado por los investigadores y se contestó por medio de lápiz y papel. Las respuestas se procesaron conforme a los planteamientos de los autores y, una vez que fueron recopilados los datos, se contaron manualmente los resultados, categorizándolos por institución y estilos de aprendizaje. Posteriormente, los datos obtenidos fueron planteados en una hoja de cálculo de Excel. En donde se asignaron las respuestas a las distintas categorías para obtener los porcentajes correspondientes. En donde

se presentaron diversos obstáculos en cuanto al tiempo, ya que distintas instituciones manejan diferentes horarios para las clases y recesos o tenían actividades relevantes.

Consideraciones éticas: La identidad de los participantes fue resguardada bajo la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares.

## Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de las tres instituciones formadoras de docentes.

El estilo activo fue el más predominante entre las instituciones analizadas. Se caracteriza porque los estudiantes aprenden mejor mediante actividades prácticas y resolución de problemas. En donde la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Huatabampo, con licenciatura en pedagogía, obtuvo el 62.30%; la Escuela Normal de Educación Física, con licenciatura de educación física, su totalidad de estudiantes fueron el 55.60%; por último, la Escuela Normal Superior de Hermosillo, con licenciatura en español, se originó que el 56% prefieren trabajar por medio del estilo antes mencionado.

En cambio, el estilo reflexivo se caracteriza porque los alumnos analizan, piensan y observan detenidamente sobre alguna información o acciones; por lo tanto, en la institución de la Escuela Normal de Educación Física se obtuvo el 44%, en la Universidad Pedagógica Nacional subsede Huatabampo se plasmó un resultado de 37.60% y, por último, la Escuela Normal Superior de Hermosillo fue de 44.30%.

Sin embargo, el estilo sensorial se caracteriza por aprender mediante actividades prácticas, visuales y tecnológicas. En la Escuela Normal Superior de Hermosillo, el 48.50% de los estudiantes aprenden de esta manera. En cambio, en la Escuela Normal de Educación Física, el 57.50% de los alumnos prefieren este estilo. Para finalizar,

en la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Huatabampo, con licenciatura en pedagogía, el 47.50% de los estudiantes prefieren este modo.

El tipo intuitivo generalmente se caracteriza debido a que los estudiantes son muy creativos y buscan el por qué y el cómo de toda información; por lo tanto, la Escuela Normal de Educación Física fue un 42.50% su preferencia; en cambio, la Universidad Pedagógica Nacional subsede Huatabampo fue de 52.50% y, para finalizar, la Escuela Normal de Educación Física se estableció el 42.50%.

El modo visual es caracterizado, ya que los alumnos aprenden por medio de métodos que son atractivos visualmente, como exposiciones, carteles coloridos, infografías. Se ubicó que en la Universidad Pedagógica Nacional subsede Huatabampo el 55.60% se obtuvo como resultado en el test aplicado; en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, el 61.60% aprenden de esa manera y, por último, en la Escuela Normal de Educación Física, el 67.30% fueron los resultados obtenidos en la institución.

El estilo verbal se caracteriza porque los estudiantes recuerdan mejor la información cuando es por medio de explicaciones, lecturas o debates. Los resultados obtenidos por las diversas instituciones fueron que la Escuela Normal de Educación Física el 32.60% de sus alumnos tienen más preferencia por aprender por medio del tipo antes mencionado; así mismo, la Escuela Normal Superior de Hermosillo 38.30% se consiguió como resultado de los estudiantes; en cambio, la Universidad Pedagógica Nacional el 44.30% se obtuvo como consecuencia de la institución.

En el tipo secuencial, los estudiantes aprenden de manera ordenada y siguen una estructura lógica. En cuanto a los resultados obtenidos en la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Huatabampo, se plasma que el 47% de los estudiantes tienen preferencias por el modo antes mencionado; en cambio, en la Escuela

Normal Superior de Hermosillo, se plasmaron como resultados que el 57% dominan más el modo secuencial; por último, en la Escuela Normal de Educación Física, el 52% prefieren los estudiantes.

En la Escuela Normal de Educación Física, el 48% de los estudiantes prefieren el estilo global, en donde la principal característica es que entienden las ideas principales rápidamente o la diferencia de un concepto a otros, pero tienden a que se les olvide fácilmente la información; es por ello que en la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Huatabampo, el 53% de los estudiantes utilizan el modo antes mencionado; en cambio, en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, los estudiantes de esa institución, el 43%, lo eligen.

En un análisis general del total de los sujetos analizados, el estilo con mayor predominancia fue el visual con un 61.50%; posterior a eso, el tipo activo con un 58%; después, el modo secuencial con un 51.10% sensorial; le siguió el estilo intuitivo con un 48.80%; el siguiente estilo con predominancia fue el global con 48%; inmediatamente se mantuvo el estilo reflexivo con un 42% y, por último, el tipo verbal con 38.40% de los estudiantes.

## **Discusión**

Los resultados obtenidos permiten identificar tendencias significativas en los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de las instituciones formadoras de docentes estudiadas. En contraste con lo señalado por Valenzuela y Gonzales (2010), quienes reportaron una preferencia generalizada por estilos reflexivos en estudiantes universitarios, en este estudio se encontró que el estilo visual fue el más dominante en la muestra total. Esta diferencia podría deberse a factores contextuales y pedagógicos específicos de las instituciones participantes, así como a cambios generacionales respecto a las formas de acceder a la información y aprender en ambientes educativos actuales.

En concordancia con lo planteado por Shmeck (citado en Hernández et al., 2021), los hallazgos fortalecen la idea de que **no existe un estilo único de aprendizaje que destaque sobre los otros**, sino que cada estudiante desarrolla estrategias propias vinculadas a sus intereses, experiencias previas y formas preferidas para procesar la información. El análisis institucional evidencia esta diversidad: en cada escuela se identifican estudiantes con preferencias variadas, lo cual concuerda con la perspectiva de Shmeck sobre la multiplicidad natural de los estilos de aprendizaje en poblaciones educativas.

Asimismo, los resultados respaldan el planteamiento de González et al. (2015), quienes enfatizan la influencia del **contexto social en la configuración de los aprendizajes**. En las instituciones urbanas analizadas se observaron patrones similares en la distribución de estilos, mientras que la escuela ubicada en un entorno rural mostró **valores significativamente más elevados en determinados estilos de aprendizaje**. Este hallazgo sugiere que el contexto sociocultural ejerce un papel relevante en la edificación de preferencias y estrategias de aprendizaje, posiblemente influido por ciertos elementos como los recursos pedagógicos disponibles, las prácticas docentes locales y las dinámicas de la comunidad escolar.

En conjunto, estos resultados confirman que las **preferencias de aprendizaje no son universales ni estáticas**, sino que, al contrario, se encuentran mediadas por variables individuales, institucionales y contextuales. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para el diseño de intervenciones docentes en instituciones dedicadas a preparar profesionales de la educación, pues incentivan al profesorado a adoptar enfoques flexibles y diferenciados que reconozcan la diversidad de estilos de aprendizaje que interaccionan en el aula.

## Conclusiones

El análisis comparativo entre las tres licenciaturas objeto, permitió identificar diferencias importantes en los estilos de aprendizaje predominantes, las cuales se relacionan fuertemente con elementos institucionales y contextuales. El estilo reflexivo fue el más dominante en la muestra general, lo cual resulta un hallazgo relevante considerando que los estudiantes que prefieren este estilo suelen mostrar menor inclinación hacia actividades que requieren pensamiento crítico intensivo o dinámicas de trabajo colaborativo. Esta característica plantea desafíos pedagógicos específicos para los formadores de docentes, específicamente en el diseño de estrategias didácticas que promuevan la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico en estos perfiles estudiantiles.

Los resultados obtenidos a partir del test de Felder y Silverman muestran, además, que las preferencias de aprendizaje no dependen solo de rasgos individuales, sino que están influenciadas por el contexto institucional y sociocultural en el que se lleva a cabo el proceso formativo. En particular, se observaron diferencias destacables entre la institución ubicada en un entorno rural (Huatabampo) y las dos localizadas en contextos urbanos, lo que confirma que el entorno geográfico y social impactan en la configuración de los estilos de aprendizaje.

Estos hallazgos destacan la importancia de que los futuros docentes desarrollem una comprensión profunda sobre la diversidad de estilos de aprendizaje y su relación con el contexto. La adaptación de estrategias pedagógicas a estas diferencias no solo ayudará al aprendizaje significativo, sino que también contribuye a una práctica docente más inclusiva y contextualizada.

Asimismo, se recomienda que cada institución implemente **acciones formativas y estrategias didácticas diferenciadas**, orientadas tanto al reconocimiento de los estilos de aprendizaje predominantes en cada aula, como también a la diversificación de

experiencias educativas. Una identificación de estilos de aprendizaje de manera sistemática permitirá diseñar actividades que decanten las fortalezas de los estudiantes y, simultáneamente, fortalezcan las habilidades menos desarrolladas, promoviendo un aprendizaje más integral.

Incorporar el conocimiento de los estilos de aprendizaje en la formación docente inicial, no como un elemento accesorio, sino como un componente fundamental para responder a la heterogeneidad de los contextos educativos y de los perfiles estudiantiles.

## Referencias

- Álvarez, A., Durazo, F., Tánori, J., y Vera, J. (2021). Capital cultural y desempeño académico de estudiantes de escuelas normales en Sonora, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 517-542.
- Camacho, Y., y Marcia, A. (2011). Estilos y tipos de aprendizaje. Un problema contemporáneo de la educación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Ley General de Educación*. Secretaría de Gobernación.
- Gonzales, E., Valenzuela, G., y Gonzales, A. (2015). Diferencias significativas de los estilos de aprendizaje con las características del estudiante en la educación superior de México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16).
- Gutiérrez, H., Araya, F., Valenzuela, J., Nova, P., y Avilés, M. (2023). Correlación entre los estilos de aprendizaje según el modelo Felder-Silverman y el rendimiento académico de la asignatura de Morfología y Función en estudiantes universitarios. *International Journal of Morphology*, 41(5), 1297-1303. i
- Guzmán, H., y Uscamayta, E. (2022). *Estilos de aprendizaje y el proceso de aprendizaje significativo en el área curricular de ciencias sociales, en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Inca Garcilaso de la Vega, Cusco – 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco].
- Medina, A. (2018). *Estilos de aprendizaje y hábitos para el estudio*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Valenzuela, G. y Gonzales, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México estudio de caso. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6).

## **Learning Styles in Students from Teacher Training Institutions in Northwestern Mexico**

## **Estilos de Aprendizagem em Estudantes de Instituições Formadoras de Professores do Noroeste do México**

### **Reynaldo Angulo Avalos**

Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” | Hermosillo | México

<https://orcid.org/0009-0002-4333-9015>

r.angulo@ceson.edu.mx

reyangulo@hotmail.com

Cuenta con Licenciatura en ciencias sociales con especialidad en media superior por la escuela normal superior de Hermosillo, con la maestría en educación con especialidad en formación docente, de igual manera cuenta con doctorado en educación con especialidad en evaluación por la UPN unidad Hermosillo.

### **Luz Alejandra Duarte Olivo**

Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” | Hermosillo | México

<https://orcid.org/0009-0001-5753-1131>

ale-duarree@outlook.es

ale-duarte@outlook.es

Licenciada en educación física, estudiante de la maestría en educación en IPSON

### **Jesús Enrique Mungarro Matus**

Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” | Hermosillo | México

<https://orcid.org/0000-0002-2593-9458>

je.mungarro@ceson.edu.mx

Je.mungarro@ceson.edu.mx

Doctorado en educación por la Universidad de Durango en 2009; Especialidad en Política y Gestión educativa por la facultad Latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO- Costa Rica en 2020).

## **Abstract**

Learning styles are one of the most important aspects for a student, and they are even more interesting at the university level. It is essential for teachers to identify them in order to employ strategies that allow for better information retention, since learning, as well as students, are the foundation of education. In this regard, the purpose of this research is to compare three bachelor's programs from teacher training institutions in the state of Sonora, Mexico: Bachelor's in Physical Education, Bachelor's in Pedagogy (UPN), and Bachelor's in Mathematics (ENSH). The objective is to compare the results, taking into account the variables that interfere with information processing. A quantitative, descriptive, cross-sectional, and non-experimental approach was used to conduct the research. The Felder-Silverman test was used to collect data. The study population consisted of 150 students from different bachelor's programs enrolled in their second semester. The findings indicate that the most prominent learning style is visual, with 61.50%; Additionally, it was found that most students understand information sequentially.

Keywords: Learning styles; university students; teacher training colleges

## **Resumo**

Os estilos de aprendizagem são um dos aspectos mais importantes para um estudante e são ainda mais relevantes no nível universitário; é necessário que o docente os identifique para empregar estratégias que permitam uma melhor retenção de informações, uma vez que a aprendizagem, assim como os estudantes,

é a base da educação. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma comparação entre três licenciaturas de instituições formadoras de professores do estado de Sonora, México: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Pedagogia (UPN) e Licenciatura em Matemática (ENSH), com a intenção de comparar os resultados, levando em consideração as variáveis que interferem no processamento da informação. Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem quantitativa, do tipo descritiva, com alcance transversal e não experimental. Para a coleta de dados, foi utilizado o teste de Felder e Silverman. A população estudada foi de 150 estudantes de diferentes licenciaturas que cursam o segundo semestre. Os resultados indicam que o estilo de aprendizagem mais proeminente é o visual, com 61,50%; além disso, constatou-se que a maioria dos estudantes comprehende as informações de maneira sequencial.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem; estudantes universitários; escolas normais





Religación  
**Press**

Ideas desde el Sur Global



ISBN: 978-9942-561-84-8

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-9942-561-84-8. The barcode is composed of vertical black bars of varying widths on a white background.

9 789942 561848