



Religación
Press

[Coordinador]
Roberto Simbaña Q.

Desafíos educativos en Latinoamérica

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



Desafíos Educativos en Latinoamérica

*Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso
sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y
Políticas Públicas (Volumen II)*

[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 II)*

Desafios educacionais na América Latina.

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

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 Bakhronova, Fabiana Parra, Mateus Gam-
ba 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@religacion.com

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: *Religación Press*, Roberto Simbaña Q.; Brandon de Jesús Morales López, Isis Vanessa Segura García, María Luisa Avalos Latorre, Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Brandon de Jesús Morales López, Isay Iñiguez García, María Luisa Avalos Latorre, María Toribia Zambrano Arce, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Rolando Fernando Zambrano Arce, Tania Marlene Aguilar Taype, Kenji Alberto Chung Sanchez, Wilmar Cetina Ortiz, Brandon de Jesús Morales López, Carlos Ignacio Fonseca Robledo, María Luisa Avalos Latorre, Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

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*

Soporte | Format: *PDF / Digital*

Publicación | Publication date: 2025-12-22

ISBN: 978-9942-594-13-6

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

[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 II)*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.386>

|

|

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 enfoque 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@religacion.com

Autores/as:

Roberto Simbaña Q.; Brandon de Jesús Morales López, Isis Vanessa Segura García, María Luisa Avalos Latorre, Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Brandon de Jesús Morales López, Isay Iñiguez García, María Luisa Avalos Latorre, María Toribia Zambrano Arce, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Rolando Fernando Zambrano Arce, Tania Marlene Aguilar Taype, Kenji Alberto Chung Sanchez, Wilmar Cetina Ortiz, Brandon de Jesús Morales López, Carlos Ignacio Fonseca Robledo, María Luisa Avalos Latorre, Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Resumen

Este libro es un viaje al centro de la experiencia educativa contemporánea. A través de una lente multidisciplinaria, explora los hilos que tejen una formación significativa: desde el perfil psicológico y las motivaciones profundas de los estudiantes de medicina, hasta las complejas identidades del futuro profesorado y su visión de la diversidad. Investiga cómo el compromiso docente es el motor de la inclusión en las aulas urbanas y cómo la inteligencia artificial redefine la docencia universitaria. Con estudios de caso de México y Perú, la obra trasciende los datos para preguntarse: ¿cómo se forja un profesional ético, creativo y resiliente? Propone un giro radical hacia una educación rizomática, donde el bienestar, la solución de problemas y las metodologías participativas no son complementos, sino la esencia de un aprendizaje verdaderamente humano y transformador.

Palabras clave:

Bienestar escolar, formación docente, psicología educativa, inclusión educativa, innovación pedagógica.

Abstract

This book is a journey into the heart of the contemporary educational experience. Through a multidisciplinary lens, it explores the threads that weave a meaningful formation: from the psychological profile and deep motivations of medical students to the complex identities of future teachers and their vision of diversity. It investigates how teacher commitment is the engine of inclusion in urban classrooms and how artificial intelligence is redefining university teaching. With case studies from Mexico and Peru, the work transcends data to ask: how is an ethical, creative, and resilient professional forged? It proposes a radical shift towards a rhizomatic education, where well-being, problem-solving, and participatory methodologies are not supplements, but the essence of a truly human and transformative learning process.

Keywords:

School well-being, teacher training, educational psychology, educational inclusion, pedagogical innovation.

Contenido

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Coordinador	8
Coordinator	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11

Introducción.	15
Intersecciones vitales: tejiendo la complejidad educativa Latinoamericana desde el sujeto, la práctica y la política	

Roberto Simbaña Q.

Capítulo 1	20
Personalidad, experiencias vitales y motivación vocacional en estudiantes de medicina	

Brandon de Jesús Morales López, Isis Vanessa Segura García, María Luisa Avalos Latorre

Capítulo 2	41
Docencia universitaria en la era de la inteligencia artificial en el Perú	

Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos

Capítulo 3	66
Factores sociodemográficos y habilidades sociales de los estudiantes de medicina	

Brandon de Jesús Morales López, Isay Iñiguez García, María Luisa Avalos Latorre

Capítulo 4	87
Compromiso docente y su efecto en las prácticas inclusivas en contextos educativos urbanos	

María Toribia Zambrano Arce, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Rolando Fernando Zambrano Arce, Tania Marlene Aguilar Taype, Kenji Alberto Chung Sanchez

Capítulo 5	107
La multidisciplinariedad un desafío en Latinoamérica: metodologías participativas, bienestar y políticas educativas desde la perspectiva rizomática	

Wilmar Cetina Ortiz

Capítulo 6	140
Desarrollo de los estilos de solución de problemas a lo largo de la formación médica	

Brandon de Jesús Morales López, Carlos Ignacio Fonseca Robledo, María Luisa Avalos Latorre

Capítulo 7 **158**
Diversidad, comunicación oral e identidad profesional: un estudio sobre las concepciones del futuro profesorado

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Capítulo 8 **176**
Desarrollo de propuestas didácticas integradas para el fomento de la escritura procesual

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Introducción. Intersecciones vitales: tejiendo la complejidad educativa Latinoamericana desde el sujeto, la práctica y la política

Roberto Simbaña Q.

Presentamos el segundo volumen de la serie *Desafíos educativos en Latinoamérica*, titulado *Un enfoque multidisciplinar con estudios de caso sobre innovación pedagógica, formación docente y políticas públicas II*. Esta obra colectiva se erige como una contribución fundamental en un momento de inflexión para los sistemas educativos de la región, ofreciendo un análisis profundo que trasciende diagnósticos superficiales para adentrarse en los nudos críticos donde se decide la calidad y la equidad de la formación profesional. A través de ocho investigaciones rigurosas, este volumen construye una narrativa poderosa y multidimensional: la transformación educativa exige una mirada simultánea e interconectada sobre el sujeto que aprende, el docente que facilita, la pedagogía que media y la política que enmarca. Este prólogo tiene como propósito guiar al lector a través de esta arquitectura conceptual, destacando la contribución específica de cada capítulo y la sinergia que emerge de su lectura como un todo integrado.

Simbaña Q., R. (2025). Introducción. Intersecciones vitales: tejiendo la complejidad educativa Latinoamericana desde el sujeto, la práctica y la política. 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 II)*. (pp. 15-18). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c709>



La travesía intelectual comienza en el terreno más íntimo y constitutivo: la subjetividad del futuro profesional. El **Capítulo 1, “Personalidad, experiencias vitales y motivación vocacional en estudiantes de medicina”**, establece un pilar empírico crucial. Al demostrar estadísticamente cómo los rasgos de personalidad y las experiencias vitales de vulnerabilidad configuran una vocación médica orientada al humanismo, este estudio postula que la competencia ética y el compromiso social no son meras habilidades añadidas, sino dimensiones arraigadas en la biografía y la psicología individual. Este hallazgo replantea los criterios de selección y los objetivos de la formación inicial, subrayando la necesidad de mirar más allá del rendimiento académico.

Desde este sustrato personal, la mirada se desplaza hacia las herramientas y los contextos de la enseñanza. El **Capítulo 2, “Docencia universitaria en la era de la inteligencia artificial en el Perú”**, examina la reconversión indispensable del oficio docente en la disciplina del Derecho. Argumenta que la inteligencia artificial no es un mero recurso instrumental, sino un catalizador que obliga al profesorado a evolucionar de transmisor a arquitecto de experiencias de aprendizaje, diseñando entornos que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad, al tiempo que se enfrenta a nuevos dilemas éticos. En paralelo, el **Capítulo 4, “Compromiso docente y su efecto en las prácticas inclusivas en contextos educativos urbanos”**, aporta evidencia cuantitativa contundente: la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad no depende únicamente de marcos legales o recursos materiales, sino, de manera determinante, del compromiso afectivo, normativo y de continuidad del profesorado. Ambos capítulos, en diálogo, señalan que la innovación tecnológica y pedagógica es estéril sin un compromiso humano profundo y sostenido.

La obra profundiza en el análisis de dos profesiones paradigmáticas: la medicina y la docencia. Para la primera, el **Capítulo 3, “Factores sociodemográficos y habilidades sociales de los estudiantes de medicina”**, revela que el desarrollo de competencias relacionales esenciales para la práctica clínica está significativamente modulado

por el género, la edad y el origen geográfico. Esta fotografía estática se dinamiza en el **Capítulo 6, “Desarrollo de los estilos de solución de problemas a lo largo de la formación médica”**, que muestra cómo el currículum y la experiencia clínica moldean activamente los estilos cognitivos, fomentando un razonamiento más racional y disminuyendo tendencias evasivas. Juntos, estos estudios pintan un cuadro de una formación que debe ser sensible al perfil de entrada y, a la vez, ser una experiencia transformadora y estructurante.

Para la formación docente, la exploración se centra en las concepciones y creencias que guían la práctica futura. El **Capítulo 7, “Diversidad, comunicación oral e identidad profesional: un estudio sobre las concepciones del futuro profesorado”**, desvela el núcleo de la identidad pedagógica al mostrar cómo las visiones sobre la diversidad como obstáculo o como riqueza se entrelazan inextricablemente con la autoimagen profesional y las decisiones metodológicas. Esta reflexión se materializa en el **Capítulo 8, “Desarrollo de propuestas didácticas integradas para el fomento de la escritura procesual”**, donde el acto de diseñar secuencias didácticas interdisciplinarias actúa como un motor de cambio conceptual, llevando a los futuros maestros de una visión tradicional de la escritura como producto a entenderla como un proceso social y autorregulado.

Sintetizando y proyectando todas estas líneas, el **Capítulo 5, “La multidisciplinariedad un desafío en Latinoamérica: metodologías participativas, bienestar y políticas educativas desde la perspectiva rizomática”**, ofrece el marco teórico y político integrador. Al proponer una ontología rizomática y una visión del bienestar escolar como red multidimensional, este capítulo conecta todos los hallazgos previos: la motivación personal, el compromiso docente, el desarrollo de habilidades y la atención a la diversidad son entendidos como conexiones dinámicas dentro de un ecosistema educativo vivo, cuyo centro ético y condición de posibilidad es el bienestar colectivo. Denuncia la brecha crítica entre las políticas bienintencionadas y su implementación real, exigiendo financiamiento, formación docente integral y evaluación participativa.

Conclusión

Los ocho estudios que componen este volumen, en su diversidad metodológica y temática, convergen en un diagnóstico claro y unificado: los desafíos educativos latinoamericanos son de naturaleza compleja y sistémica. No se resuelven con intervenciones aisladas en un solo nivel. La formación de profesionales éticos, competentes y resilientes, ya sean médicos o docentes, requiere operar simultáneamente en la dimensión subjetiva y vocacional, en el desarrollo de competencias pedagógicas y socioemocionales críticas, en el diseño de currículos transformadores y, fundamentalmente, en la construcción de un marco político e institucional que priorice el bienestar y la justicia sobre la lógica de la estandarización y el rendimiento cuantificable.

Esta colección provee, por tanto, un mapa de ruta integral. Señala que toda reforma educativa profunda debe reconocer e integrar los hallazgos aquí presentados: considerar las biografías y motivaciones de los estudiantes, invertir en el desarrollo y compromiso del profesorado, emplear la tecnología con sentido pedagógico y crítico, y adoptar una visión de la calidad educativa que sea radicalmente inclusiva y centrada en el florecimiento humano. La brecha entre la retórica política y la práctica en el aula, evidenciada en varios capítulos, emerge como el espacio de acción más urgente.

Finalmente, este libro es una invitación a la acción reflexiva y colaborativa. A investigadores, les ofrece un modelo de estudio multidisciplinar y contextualmente situado. A formadores de profesionales y a diseñadores de políticas, les brinda evidencias concretas y marcos conceptuales sólidos para fundamentar sus decisiones. *Desafíos educativos en Latinoamérica (Volumen II)* no clausura un debate, sino que enriquece y complejiza la conversación necesaria, afirmando que el futuro de la educación en la región dependerá de nuestra capacidad para tejer, con audacia y sensibilidad, los múltiples hilos que este volumen tan lucidamente despliega ante nosotros.

Capítulo 1

Personalidad, experiencias vitales y motivación vocacional en estudiantes de medicina

Brandon de Jesús Morales López, Isis Vanessa Segura García,
María Luisa Avalos Latorre

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los rasgos de personalidad, las experiencias personales con la enfermedad y la muerte, y los motivos para estudiar medicina en estudiantes universitarios. Participaron 792 estudiantes de la carrera de Medicina de una universidad pública mexicana, quienes respondieron una ficha sociodemográfica y el Inventario de los Cinco Factores de Personalidad. El diseño fue cuantitativo, transversal y comparativo. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en los rasgos de extroversión ($F=4.91$, $p=0.000$), amabilidad ($F=9.36$, $p=0.000$), responsabilidad ($F=6.19$, $p=0.000$) y apertura ($F=3.08$, $p=0.009$) según los motivos para elegir la carrera, siendo más altos los puntajes en el grupo con motivación vocacional. Asimismo, las experiencias cercanas con enfermedad grave se asociaron con niveles más elevados de apertura ($t=2.56$, $p=0.011$), mientras que las experiencias de pérdida o fallecimiento se vincularon con mayores puntajes en responsabilidad ($t=2.04$, $p=0.042$), neuroticismo ($t=2.45$, $p=0.014$) y apertura ($t=2.48$, $p=0.013$). Los hallazgos sugieren que tanto las motivaciones altruistas como las vivencias personales de vulnerabilidad y pérdida influyen en la configuración de un perfil de personalidad abierto, empático y responsable, elementos clave en la formación médica humanista.

Palabras clave:
Personalidad;
Estudiantes de
medicina;
Vocación;
Enfermedad;
Muerte;
Motivación.

Morales López, B. de J., Segura García, I. V., & Avalos Latorre, M. L. (2025). Personalidad, experiencias vitales y motivación vocacional en estudiantes de medicina. 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 II)*. (pp. 20-39). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386>. c710



Introducción

La formación médica constituye un proceso académico y humano altamente demandante, caracterizado por una prolongada duración, exigencias cognitivas elevadas y una exposición progresiva a escenarios de alta carga emocional. En México, la carrera de medicina tiene una duración aproximada de cinco a siete años, estructurada en una etapa inicial predominantemente teórica y una fase clínica intensiva que incluye el internado y el servicio social, donde el estudiantado asume responsabilidades comparables a las de un médico en ejercicio (Bórquez et al., 2018; Ortega et al., 2014). Este tránsito formativo implica no solo la adquisición de conocimientos científicos y habilidades técnicas, sino también el desarrollo de competencias personales, emocionales y sociales indispensables para el ejercicio profesional.

En este contexto, se espera que los estudiantes de medicina desarrollen habilidades blandas como la comunicación efectiva, la empatía, la responsabilidad, la tolerancia a la presión, la capacidad de resolución de problemas y el compromiso ético, las cuales resultan fundamentales tanto para el trabajo colaborativo como para la relación médico-paciente (Lozano et al., 2022). Sin embargo, no todos los estudiantes responden de la misma manera a las demandas académicas y emocionales propias de la formación médica, lo que ha llevado a reconocer la relevancia de las características psicológicas individuales en los procesos de adaptación, afrontamiento y toma de decisiones (León et al., 2018).

Entre estos factores psicológicos, la personalidad ocupa un lugar central, ya que influye en la forma en que las personas perciben, interpretan y enfrentan situaciones estresantes, así como en la manera en que establecen vínculos interpersonales y regulan sus emociones (Ortega et al., 2014; Suciu et al., 2021). Desde una perspectiva clásica, Allport (1937), definió la personalidad como una organización dinámica de sistemas psicofísicos que determinan los ajustes únicos

del individuo a su entorno, sentando las bases para el estudio de los rasgos como disposiciones relativamente estables que orientan el comportamiento.

Uno de los modelos contemporáneos más influyentes en el estudio de la personalidad es el Modelo de los Cinco Grandes Factores (Big Five), desarrollado y consolidado por Costa y McCrae (1995). Este modelo propone que la personalidad puede describirse a partir de cinco dimensiones amplias y relativamente independientes: extroversión, amabilidad, responsabilidad (o escrupulosidad), neuroticismo y apertura a la experiencia. Dichos rasgos representan patrones consistentes de pensamiento, emoción y conducta, y han demostrado estabilidad temporal y validez transcultural, así como relevancia en contextos educativos y profesionales.

La extroversión se refiere al grado en que una persona es sociable, activa, asertiva y orientada hacia la interacción interpersonal. Las personas con altos niveles de extroversión suelen mostrar entusiasmo, energía y facilidad para establecer relaciones sociales, características particularmente relevantes en profesiones como la medicina, donde la comunicación y el contacto humano son constantes. En contraste, niveles bajos de extroversión se asocian con mayor reserva, introspección y preferencia por actividades solitarias (Costa & McCrae, 1995).

La amabilidad describe la tendencia a ser empático, cooperativo, altruista y confiable en las relaciones interpersonales. Este rasgo se vincula con actitudes prosociales, sensibilidad hacia las necesidades de los demás y disposición para el trabajo colaborativo. En el ámbito de la formación médica, la amabilidad se relaciona estrechamente con la empatía clínica, el trato humanizado y la construcción de una relación terapéutica basada en la confianza (Parra & Cámara, 2017).

La responsabilidad, también denominada escrupulosidad, hace referencia al grado de organización, autodisciplina, perseverancia y orientación al logro. Las personas con altos niveles en este ras-

go tienden a ser responsables, metódicas y comprometidas con sus obligaciones, cualidades fundamentales para afrontar las exigencias académicas, las largas jornadas clínicas y la toma de decisiones responsables que caracterizan la práctica médica (Niño de Guzmán et al., 2003).

El neuroticismo se asocia con la tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, irritabilidad, tristeza o inestabilidad emocional. Niveles elevados de este rasgo se han vinculado con una mayor vulnerabilidad al estrés, al burnout y a dificultades en la regulación emocional, especialmente en contextos altamente demandantes como la formación médica. No obstante, niveles moderados pueden también reflejar sensibilidad emocional y conciencia del impacto de las propias acciones (Ortega et al., 2014).

Finalmente, la apertura a la experiencia se relaciona con la curiosidad intelectual, la imaginación, la creatividad y la disposición a considerar nuevas ideas y experiencias. Este rasgo implica flexibilidad cognitiva, interés por el aprendizaje continuo y sensibilidad estética y emocional. En el ámbito médico, la apertura favorece la reflexión crítica, la adaptación a contextos clínicos complejos y la comprensión integral del paciente más allá de la enfermedad (Costa & McCrae, 1992; Schretlen et al., 2010).

Si bien los rasgos de personalidad presentan cierta estabilidad, la evidencia empírica señala que pueden verse modulados por experiencias vitales significativas, especialmente aquellas asociadas al sufrimiento, la enfermedad y la pérdida (Díaz & García, 2019). Las experiencias cercanas con enfermedades graves o con la muerte de personas significativas pueden influir en la manera en que los individuos interpretan la vulnerabilidad humana, resignifican sus valores y orientan sus decisiones vitales, incluyendo la elección de una carrera profesional.

En este sentido, la decisión de estudiar medicina no responde únicamente a factores vocacionales intrínsecos, como el deseo de

ayudar a los demás, sino también a factores extrínsecos relacionados con la historia personal, el entorno familiar, la exposición previa al sufrimiento, el prestigio social o la seguridad laboral (Alexander & Fraser, 2001; Flores et al., 2020). Aunque diversos estudios han descrito los motivos más frecuentes para elegir la carrera de medicina principalmente la vocación de servicio y el interés científico, son escasas las investigaciones que analizan de manera conjunta la interacción entre rasgos de personalidad, experiencias vitales significativas y motivaciones vocacionales en estudiantes de medicina.

Ante este vacío, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los rasgos de personalidad, las experiencias con la enfermedad y la muerte, y los motivos para estudiar medicina en estudiantes universitarios, con el fin de aportar evidencia que permita comprender de manera más integral los factores psicológicos y vivenciales que influyen en la configuración del perfil del futuro profesional de la salud.

Método

Diseño

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño transversal y comparativo, orientado a analizar la relación entre los rasgos de personalidad y las experiencias vinculadas con la enfermedad, la muerte y los motivos para estudiar medicina.

Participantes

A través de un muestreo probabilístico por conveniencia, participaron 792 estudiantes adscritos a la carrera de medicina. La edad promedio fue de 21.48 años (min=18, max=27, D.E.=1.95). En cuanto al sexo, el 64.1% fueron mujeres y el 35.9% hombres, el 98.5% se encontraba soltero y el 93.6% residía en zona urbana. La mayoría de

los participantes se concentró en el noveno semestre (14.5%) y en el segundo semestre (14.1%), seguidos por el cuarto (12.9%) y séptimo semestre (11.4%). Los porcentajes menores correspondieron a los semestres avanzados de internado y servicio social ($\leq 1\%$), lo que refleja una mayor participación de estudiantes en las etapas iniciales e intermedias de la carrera de medicina

Escenario

La recolección de datos se llevó a cabo de manera remota, a través de un formulario en línea alojado en la plataforma Survey-Monkey®. Los participantes respondieron desde sus dispositivos personales (computadora, tableta o teléfono móvil). El enlace al cuestionario se distribuyó mediante los canales oficiales de comunicación de la coordinación de la carrera —correo institucional y grupos de WhatsApp, garantizando la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de las respuestas.

Instrumentos

Se empleó una ficha sociodemográfica y académica ad hoc, elaborada por el equipo de investigación, con el propósito de recopilar información sobre edad, sexo, estado civil, lugar de residencia, y grado escolar. Estos datos permitieron caracterizar el perfil del estudiantado, asimismo se incluyeron dos preguntas dicotómicas (sí/no) acerca de si habían tenido experiencias de enfermedades graves y fallecimientos, también se incluyeron dos preguntas con opciones múltiples acerca del parentesco que tenía con la persona enferma o con la persona fallecida (familiar inmediato, familiar extendido, pareja sentimental, amistad, vecino o persona conocida).

También se utilizó el Iel Inventario de los Cinco Factores de Personalidad (John & Srivastava, 1999), que tiene por objetivo evaluar los cinco rasgos básicos de la personalidad humana (extroversión,

amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia), conforme al modelo de los Cinco Grandes (BFI-44). Consta de 44 reactivos formulados como afirmaciones que se responden en una escala Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Los ítems invertidos (marcados “R”) se recodifican antes del cómputo. La puntuación se obtiene por subescala, para cada rasgo se suman o promedian los reactivos asignados tras la recodificación de los ítems invertidos; no se calcula una puntuación global del inventario. Las puntuaciones más altas en una subescala indican mayor presencia del rasgo correspondiente. En muestras mexicanas universitarias se ha reportado un alfa de Crombach de 0.777, lo que respalda su uso en estudios con población estudiantil (Trujillo & Celis, 2021) (Ver tabla 1).

Tabla 1. Descripción métrica y conceptual del Inventario de los Cinco Factores de Personalidad (BFF-44)

Rasgo	Rango	No. re-activos	Definición	Reactivos
Extroversión	8-40	8	Nivel de sociabilidad, entusiasmo, asertividad y búsqueda de estimulación	1, 2, 3R, 4, 5R, 6R, 7, 8
Amabilidad	9-45	9	Grado de empatía, cooperación, calidez y confianza interpersonal	9, 10, 11, 12, 13R, 14, 15R, 16R, 17R
Responsabilidad	9-45	9	Grado de organización, persistencia, autodisciplina y fiabilidad	18, 19, 20, 21, 22, 23R, 24R, 25R, 26R
Neuroticismo	8-40	8	Tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, tristeza, irritabilidad	27, 28, 29, 30, 31R, 32R, 33R, 34
Apertura	10-50	10	Tendencia a ser curioso, imaginativo, creativo, con apertura a nuevas ideas, intereses y experiencias	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43R, 44R

Fuente: elaboración propia.

Nota: los reactivos que terminan con una R son reactivos reversos o inversos, mismos que miden la misma variable o constructo que el resto del cuestionario, pero en sentido opuesto.

Procedimiento

Previo a la aplicación, se obtuvo la autorización institucional por parte del coordinador de la carrera de medicina. Posteriormente, se diseñó el formulario electrónico que integró el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y el Inventario de los Cinco Factores de Personalidad. El enlace se difundió mediante los canales oficiales de comunicación de la licenciatura. La participación fue individual, voluntaria y anónima. Durante la recolección de datos se llevó un control de calidad de las respuestas, verificando su integridad y completitud antes del procesamiento. La base final fue exportada a SPSS versión 26.0 para el análisis estadístico.

Análisis de datos

Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión (media, desviación estándar, valores mínimos y máximos) y frecuencias relativas para las variables categóricas. La normalidad de los datos se verificó con la prueba de Kolmogorov–Smirnov. Para las comparaciones entre grupos se utilizaron: prueba t de Student para muestras independientes (en las variables dicotómicas: experiencia con enfermedad grave y experiencia con fallecimiento) y análisis de varianza (ANOVA de un factor) para los motivos de elección de carrera. En los casos en que se cumplieron los supuestos de homogeneidad de varianzas, se aplicaron pruebas post hoc de Tukey HSD. El nivel de significancia se estableció en $p < .05$.

Consideraciones éticas

El estudio se condujo conforme a los principios establecidos en la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (SEGOB, 2014). Al tratarse de una investigación sin riesgo, se garantizó la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de la información. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado antes de responder el cuestionario.

Resultados

Hallazgos descriptivos

En la tabla 2 se presentan los puntajes descriptivos de los cinco rasgos de personalidad evaluados. En general, los participantes obtuvieron medias situadas por encima del punto medio teórico de cada escala, lo que refleja niveles moderados a altos en la mayoría de los rasgos. Los valores más altos corresponden a apertura (\bar{x} =37.55, D.E.=6.66) y responsabilidad (\bar{x} =33.48, D.E.=6.50), seguidas de amabilidad (\bar{x} =32.79, D.E.=5.44) y extroversión (\bar{x} =25.51, D.E.=6.75). El rasgo con menor promedio fue neuroticismo (\bar{x} =23.87, D.E.=6.83), indicando una tendencia a la estabilidad emocional en la muestra.

Tabla 2. Puntajes promedios, mínimos y máximos de los cinco rasgos de personalidad obtenidos por los participantes

Rasgo	Rango	Mínimo	Máximo	Media	D.E
Extraversión	8-40	8	40	25.51	6.75
Amabilidad	9-45	18	45	32.79	5.44
Responsabilidad	9-45	11	45	33.48	6.5
Neuroticismo	8-40	8	40	23.87	6.83
Apertura	10-50	14	50	37.55	6.66

Fuente: elaboración propia.

Nota: n = 792

En cuanto a las variables categóricas analizadas (Ver tabla 3), la mayoría de los participantes (57.7%) señaló que el principal motivo para estudiar medicina fue la vocación y el deseo de ayudar a los demás, seguido por el interés en la ciencia y la biología (24.5%) y, en menor proporción, por la búsqueda de seguridad laboral y estabilidad económica (10.4%). Motivos como la influencia familiar (2.8%),

el prestigio social de la profesión (3.3%) y otros motivos no especificados (1.4%) fueron menos frecuentes. Por otro lado, el 70.7% de los estudiantes indicó haber tenido experiencias con una enfermedad grave en su entorno, siendo principalmente los abuelos, tíos o primos quienes atravesaron dichas situaciones. Asimismo, el 81.2% reportó haber vivido experiencias cercanas con el fallecimiento de una persona cercana, predominando también familiares de segunda línea (69.7%).

Tabla 3. Frecuencia y distribución porcentual de los participantes en las variables categóricas

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Motivo de la elección de carrera	Vocación y deseo de ayudar a los demás	457	57.7
	Interés en la ciencia y la biología	194	24.5
	Influencia familiar	22	2.8
	Seguridad laboral y estabilidad económica	82	10.4
	Prestigio social de la profesión	26	3.3
	Otro (especifique)	11	1.4
Experiencias cercanas con enfermedades graves	Sí	560	70.7
	No	232	29.3
Experiencias cercanas con el fallecimiento	Sí	643	81.2
	No	149	18.8

Fuente: elaboración propia.

Nota: n = 792

Motivos de la elección de carrera y rasgos de personalidad

Previo al análisis de varianza, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad, los valores obtenidos en la prueba de Levene indicaron que el supuesto de homogeneidad se cumplió para todos los rasgos de personalidad: extroversión ($F=0.86$, $p=0.505$),

amabilidad ($F=0.34$, $p=0.891$), responsabilidad ($F=0.83$, $p=0.531$), neuroticismo ($F=1.29$, $p=0.264$) y apertura ($F=1.16$, $p=0.326$). Por tanto, se asumió homogeneidad de varianzas entre los grupos y se realizó una prueba ANOVA de un factor para comparar los puntajes medios de los cinco rasgos de personalidad según el motivo principal para estudiar medicina (Ver tabla 4). Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en extroversión ($F=4.91$, $p=0.000$), amabilidad ($F=9.36$, $p=0.000$), responsabilidad ($F=6.19$, $p=0.000$) y apertura ($F=3.08$, $p=0.009$), no se observaron diferencias significativas en neuroticismo ($F=0.83$, $p=0.525$).

Tabla 4. Comparación entre el motivo de la elección de la carrera y los rasgos de la personalidad

Rasgo	gl	F	p
Extraversión	5	4.90	0.00
Amabilidad	5	9.36	0.00
Responsabilidad	5	6.18	0.00
Neuroticismo	5	0.83	0.52
Apertura	5	3.07	0.00

Fuente: elaboración propia. Nota: $n = 792$

Para identificar entre qué grupos se presentaron las diferencias, se aplicó la prueba post hoc de Tukey HSD considerando el motivo principal para estudiar medicina como variable de agrupación. Se observaron diferencias significativas entre los estudiantes que eligieron la carrera por vocación y deseo de ayudar a los demás y aquellos motivados por interés en la ciencia y la biología ($p=0.000$). Los primeros mostraron niveles más altos de extroversión, lo que sugiere una mayor orientación hacia la interacción social y la expresión interpersonal. Por su parte, las comparaciones revelaron diferencias significativas en amabilidad entre el grupo de vocación ($p=0.00$) y deseo de ayudar a los demás ($p=0.00$) y los grupos de interés en la ciencia y la biología ($p=0.00$), influencia familiar ($p=0.00$), seguridad laboral y estabilidad económica ($p=0.00$) y prestigio social de la profesión

($p=0.00$). Los puntajes más altos se presentaron en quienes eligieron la carrera por vocación, indicando un perfil caracterizado por empatía, cooperación y disposición prosocial.

Aunado a lo anterior, el análisis post hoc evidenció diferencias significativas en responsabilidad entre los estudiantes con motivación vocacional y aquellos que mencionaron influencia familiar ($p=0.01$) seguridad laboral ($p=0.01$) o prestigio social ($p=0.00$), lo cual refleja que los estudiantes con una orientación más vocacional mostraron mayor autodisciplina, compromiso y sentido del deber. Los participantes motivados por vocación o por interés científico mostraron mayor apertura a nuevas ideas y experiencias, en este sentido, se identificaron diferencias significativas entre el grupo de vocación y deseo de ayudar a los demás y el de influencia familiar ($p=0.01$), así como entre interés en la ciencia y la biología y influencia familiar ($p=0.04$).

Rasgos de personalidad, experiencia con enfermedad y con muerte

Por otro lado, y antes de realizar la comparación de medias entre las experiencias cercanas con enfermedades graves y cada uno de los rasgos de personalidad, se verificó la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene ($p>0.05$), por lo que se utilizó la prueba t para muestras independientes. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en extroversión ($t=1.45$, $p=0.14$), amabilidad ($t=1.05$, $p=0.29$), responsabilidad ($t=0.95$, $p=0.34$) y neuroticismo ($t=1.38$, $p=0.16$), sin embargo, se encontró diferencia significativa en apertura ($t=2.56$, $p=0.01$).

Al comparar las medias entre las experiencias cercanas con el fallecimiento y los rasgos de personalidad, y toda vez que se verificó la homogeneidad de varianzas ($p>0.05$), se llevó a cabo una prueba t para muestras independientes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en los rasgos de responsabilidad ($t=2.04$, $p=0.04$), neuroticismo ($t=2.45$, $p=0.01$) y apertura ($t=2.48$, $p=0.01$). No se observaron diferencias significativas en extroversión

($t=0.86$, $p=0.39$), ni en amabilidad ($t=1.07$, $p=0.28$). En los casos con diferencias significativas, los estudiantes que reportaron haber tenido experiencias cercanas con el fallecimiento de una persona cercana, mostraron puntajes más altos en responsabilidad, neuroticismo y apertura. Estos resultados sugieren que la vivencia del duelo o la pérdida podría relacionarse con una mayor sensibilidad emocional y reflexividad, así como con un sentido más elevado de compromiso y apertura ante las experiencias humanas complejas (Ver tabla 5).

Tabla 5. Comparación entre las experiencias con enfermedades graves, experiencias de fallecimiento y los rasgos de personalidad

Categoría	Rasgo	t	gl	p
Experiencias cercanas con enfermedades graves	Extroversión	1.45	790	0.14
	Amabilidad	1.04	790	0.29
	Responsabilidad	0.95	790	0.34
	Neuroticismo	1.38	790	0.16
	Apertura	2.56	789	0.01
Experiencias cercanas con el fallecimiento	Extroversión	.85	790	0.39
	Amabilidad	1.07	790	0.28
	Responsabilidad	2.04	790	0.04
	Neuroticismo	2.45	790	0.01
	Apertura	2.48	789	0.01

Fuente: elaboración propia.

Nota: $n = 792$

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio aportan evidencia relevante sobre la interacción entre los rasgos de personalidad, las experiencias vitales significativas y los motivos para elegir la carrera de medicina, reforzando la idea de que la formación médica es un proceso no solo académico, sino identitario y emocional. En concordancia con el objetivo planteado, los hallazgos muestran que tanto los factores disposicionales como las vivencias personales de enfermedad y muerte se

asocian de manera diferenciada con los perfiles de personalidad del estudiantado.

En términos generales, el rasgo con mayor puntuación en la muestra fue la apertura a la experiencia, seguido de la responsabilidad y la amabilidad, lo cual coincide con estudios previos en poblaciones universitarias de ciencias de la salud (Suciu et al., 2021; Amorós et al., 2020). Este perfil sugiere una disposición hacia el aprendizaje continuo, la flexibilidad cognitiva y el compromiso académico, características fundamentales para afrontar la complejidad y la incertidumbre inherentes al ejercicio médico.

Uno de los hallazgos centrales fue la relación consistente entre los motivos vocacionales para estudiar medicina y los rasgos de extroversión, amabilidad, responsabilidad y apertura. Los estudiantes que eligieron la carrera por vocación y deseo de ayudar a los demás presentaron puntuaciones significativamente más altas en estos rasgos, lo que configura un perfil orientado a la interacción social, la empatía, la autodisciplina y la sensibilidad hacia nuevas experiencias. Este resultado es congruente con lo reportado por Amorós et al. (2020), quienes señalan que los estudiantes con mayores niveles de asertividad, cooperación y sentido del deber tienden a mostrar una mayor identificación con los valores humanistas de la medicina.

En contraste, los estudiantes cuya elección estuvo motivada por factores extrínsecos como la seguridad laboral, el prestigio social o la influencia familiar mostraron niveles relativamente menores en amabilidad y extroversión. Este hallazgo sugiere que las motivaciones menos centradas en el cuidado del otro podrían asociarse con perfiles de personalidad menos orientados a la interacción interpersonal y la empatía clínica, aspectos clave en la relación médico-paciente. Si bien estos motivos no son en sí negativos, sí pueden tener implicaciones en la forma en que se construye la identidad profesional a lo largo de la formación médica.

Respecto a las experiencias cercanas con enfermedades graves, se observó una diferencia significativa únicamente en el rasgo de apertura a la experiencia, siendo mayor en quienes reportaron haber vivido este tipo de situaciones. Este resultado puede interpretarse a la luz de la exposición temprana al sufrimiento, la incertidumbre y la vulnerabilidad humana, elementos que pueden favorecer una mayor reflexión personal, sensibilidad emocional y disposición al aprendizaje experiencial. Estudios previos han documentado que las familias y personas cercanas a pacientes con enfermedades graves experimentan procesos de reconfiguración emocional y cognitiva que impactan de manera sostenida en su visión del mundo (Díaz et al., 2013).

De manera complementaria, las experiencias cercanas con el fallecimiento de una persona significativa se asociaron con puntuaciones más altas en responsabilidad, neuroticismo y apertura. Este patrón sugiere un efecto complejo del duelo: por un lado, un incremento en la responsabilidad y la apertura podría reflejar procesos de maduración emocional, resignificación de prioridades vitales y mayor conciencia del impacto de las propias acciones; por otro, el aumento en neuroticismo puede interpretarse como una respuesta emocional esperable ante la pérdida, caracterizada por mayor sensibilidad, ansiedad o introspección. Cabodevilla (2007), señala que las experiencias de duelo pueden generar tanto crecimiento personal como vulnerabilidad emocional, dependiendo del contexto y de los recursos de afrontamiento disponibles.

Estos hallazgos pueden comprenderse desde el marco del crecimiento postraumático, propuesto por Tedeschi y Calhoun (2004), el cual plantea que las crisis vitales, como la enfermedad grave o la muerte, pueden derivar en cambios positivos en la personalidad, particularmente en rasgos como la apertura y la extroversión, así como en una mayor apreciación de la vida y de las relaciones interpersonales. En el contexto de la formación médica, este crecimiento puede traducirse en una mayor capacidad empática, una comprensión más profunda del sufrimiento humano y una orientación más humanista del ejercicio profesional.

En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que los rasgos de personalidad no operan de manera aislada, sino en interacción con las experiencias vitales y las motivaciones vocacionales, configurando perfiles diferenciados de estudiantes de medicina. Reconocer esta interacción tiene implicaciones importantes para los procesos de selección, acompañamiento y formación del estudiantado, ya que permite identificar fortalezas y áreas de vulnerabilidad que pueden incidir en el bienestar psicológico, el desempeño académico y la futura práctica clínica.

Desde una perspectiva formativa, estos hallazgos respaldan la necesidad de modelos educativos que integren el desarrollo académico con el crecimiento personal y emocional del estudiante, la formación médica de calidad no solo debe enfocarse en el dominio técnico y científico, sino también en la construcción de una identidad profesional empática, reflexiva y éticamente comprometida.

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce su diseño transversal, que impide establecer relaciones causales, así como el uso de un muestreo no probabilístico y de instrumentos de autoinforme susceptibles a sesgos de deseabilidad social. Asimismo, no se incluyeron análisis longitudinales ni multivariados que permitieran observar la evolución de los rasgos de personalidad a lo largo del proceso formativo.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales que analicen los cambios en la personalidad a lo largo de la carrera de medicina, así como investigaciones que exploren el impacto de las experiencias clínicas tempranas y del contacto directo con pacientes en la transformación personal y vocacional del estudiantado. Este conocimiento podría contribuir a orientar procesos de tutoría, acompañamiento psicológico y elección de especialidad más acordes con los perfiles de personalidad, favoreciendo tanto el bienestar del futuro médico como la calidad de la atención brindada a los pacientes.

Referencias

- Alexander, C., & Fraser, J. (2001). The promotion of health careers to high school students in the New England health area: the views of high school careers advisers. *The Australian Journal of Rural Health*, 9(4), 145–149. <https://doi.org/10.1046/j.1038-5282.2001.00332.x>
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Henry Holt and Company.
- Amorós, E., Esquerda, M., Agusti, A., Kiskerri, A., Prat, J., Viñas, J., y Pifarre, J. (2020). ¿Han llegado los millennials a la Facultad de Medicina? Perfil de personalidad de estudiantes de Medicina 1999-2014. *Educación Médica*, 21(6), 370-376.
- Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(3), 163–176.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Costa, P., & McCrae, R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Psychological Assessment Resources.
- Díaz, P., & García, S. (2019). Influencia de las experiencias vitales sobre la calidad de vida percibida de adultos y mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 321–330. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1648>
- Díaz, V., Ruiz, M., Flórez, C., Urrea, Y., Córdoba, V., Arbeláez, C., & Rodríguez, D. (2013). Impacto familiar del diagnóstico de muerte inminente. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(2), 81–94.
- Flores, M., Góngora, J., López, M., & Eraña, I. (2020). ¿Por qué convertirse en médico?: la motivación de los estudiantes para elegir medicina como carrera profesional. *Educación Médica*, 21(1), 45–48. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.01.002>
- Gazibara, T., Kurtagić, I., Marić, G., Kovačević, N., Nurković, S., Kisić-Tepavčević, D., & Pekmezović, T. (2019). Perception of first-year versus sixth-year medical students in Serbia on studying medicine and postgraduate career. *Acta Clínica Croática*, 58(2), 371–378. <https://doi.org/10.20471/acc.2019.58.02.23>

- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin, & O. P. John, (eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102–138). Guilford Press.
- Leo, C., Zapata, A., & Esperón, R. (2019). Estudio y desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de medicina: Una aproximación bibliométrica. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 92–102. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.19193>
- León, R., Lara, V., & Abreu, L. (2018). Educación médica en México. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 119–128. <https://doi.org/10.33588/fem.213.949>
- Lozano, M., Lozano, E., & Ortega, M. (2022). Habilidades blandas, una clave para brindar educación de calidad: Revisión teórica. *Revista Conrado*, 18(87), 412–420.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119–143. <https://doi.org/10.18800/psico.200301.005>
- Ortega, M., Ortiz, G., & Martínez, A. (2014). Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia Psicológica*, 32(3), 235–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000300006>
- Parra, G., & Cámara, R. (2017). Nivel de empatía médica y factores asociados en estudiantes de medicina. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 221–227. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.001>
- Schretlen, D., van der Hulst, E. J., Pearlson, G., & Gordon, B. (2010). A neuropsychological study of personality: trait openness in relation to intelligence, fluency, and executive functioning. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(10), 1068–1073. <https://doi.org/10.1080/13803391003689770>
- Suciu, N., Meliț, L., & Mărginean, C. (2021). Un enfoque holístico de los rasgos de personalidad en estudiantes de medicina: Una revisión integradora. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312822>
- Tedeschi, R., & Calhoun, L. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

Personality, Life Experiences, and Vocational Motivation in Medical Students
Personalidade, Experiências de Vida e Motivação Vocacional em Estudantes de Medicina

Brandon de Jesús Morales López

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0008-1887-4669>

brandon.morales@cutonala.udg.mx

bramolo18@gmail.com

Médico Cirujano y Partero por la Universidad de Guadalajara. Doctorante en Investigación Multidisciplinaria en Salud. Profesor de la Carrera de Médico Cirujano y Partero en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

Isis Vanessa Segura García

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0000-9043-2891>

isis.segura@alumnos.udg.mx

vanes6segura@gmail.com

Estudiante de la Carrera de Médico Cirujano y Partero en el Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara.

María Luisa Avalos Latorre

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | 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.

Abstract

The study aimed to analyze the relationship between personality traits, personal experiences with illness and death, and motives for studying medicine in university students. Participants were 792 medical students from a Mexican public university, who completed a sociodemographic form and the Five Factor Inventory of Personality. The design was quantitative, cross-sectional, and comparative. The results showed statistically significant differences in the traits of extroversion ($F = 4.91$, $p = 0.000$), agreeableness ($F = 9.36$, $p = 0.000$), conscientiousness ($F = 6.19$, $p = 0.000$), and openness ($F = 3.08$, $p = 0.009$) according to the motives for choosing the career, with higher scores in the vocationally motivated group. Similarly, close experiences with serious illness were associated with higher levels of openness ($t=2.56$, $p=0.011$), while experiences of loss or death were linked to higher scores on conscientiousness ($t=2.04$, $p=0.042$), neuroticism ($t=2.45$, $p=0.014$), and openness ($t=2.48$, $p=0.013$). The findings suggest that both altruistic motivations and personal experiences of vulnerability and loss influence the development of an open, empathic, and conscientious personality profile, key elements in humanistic medical education.

Keywords: Personality; Medical students; Vocation; Illness; Death; Motivation.

Resumo

O estudo teve como objetivo analisar a relação entre os traços de personalidade, as experiências pessoais com doença e morte, e os motivos para estudar medicina em universitários. Participaram 792 estudantes do curso de Medicina de uma universidade pública mexicana, que responderam a uma ficha sociodemográfica e ao Inventário dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. O delineamento foi quantitativo, transversal e comparativo. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas nos traços de extroversão ($F=4,91$, $p=0,000$), amabilidade ($F=9,36$, $p=0,000$), conscienciosidade ($F=6,19$, $p=0,000$) e abertura ($F=3,08$, $p=0,009$) de acordo com os motivos para escolher a carreira, sendo as pontuações mais altas no grupo com motivação vocacional. Ademais, experiências próximas com doença grave associaram-se a níveis mais elevados de abertura ($t=2,56$, $p=0,011$), enquanto as experiências de perda ou falecimento vincularam-se a maiores escores em conscienciosidade ($t=2,04$, $p=0,042$), neuroticismo ($t=2,45$, $p=0,014$) e abertura ($t=2,48$, $p=0,013$). Os achados sugerem que tanto as motivações altruístas quanto as vivências pessoais de vulnerabilidade e perda influenciam na configuração de um perfil de personalidade aberto, empático e responsável, elementos-chave na formação médica humanista.

Palavras-chave: Personalidade; Estudantes de medicina; Vocação; Doença; Morte; Motivação.

Capítulo 2

Docencia universitaria en la era de la inteligencia artificial en el Perú

Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios,
Jose Carlos Santivañez Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez,
Hever Miguel Santivañez Matos

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir cómo la inteligencia artificial aporta en la labor de la docencia universitaria en Derecho en el Perú. El enfoque de investigación fue cualitativo, nivel descriptivo y la técnica documental. Concluyó que, el uso de la inteligencia artificial permite facilitar la sistematización de información, lo que apoya en la toma de decisiones por parte de los operadores jurídicos y enriquece el proceso investigativo de la comunidad estudiantil. Elaborar materiales pedagógicos en el campo del Derecho es una tarea compleja. No basta con el simple dominio del conocimiento jurídico, sino también el dominio de habilidades pedagógicas y una sensibilidad frente a las necesidades e intereses actuales de los estudiantes. En el marco de transformación digital, el docente universitario debe asumir un rol activo en el diseño de recursos que promuevan la creatividad, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo y la argumentación y fundamentación jurídica, empleando metodologías activas e innovadoras en una época de globalización. Una sesión de aprendizaje en Derecho debe estar orientada a lograr una formación integral de la comunidad estudiantil. El desarrollo integral del estudiante consiste en articular los conocimientos teóricos, las experiencias prácticas, el pensamiento crítico y el uso idóneo de nuevas tecnologías innovadoras en el Perú. Es fundamental que los docentes se encuentren capacitados para detectar posibles usos indebidos de la inteligencia artificial, haciendo uso de herramientas especializadas como el Turnitin, que permite detectar el plagio y posibles contenidos generados por la IA.

Palabras clave:
derecho;
docentes;
educación
superior;
inteligencia
artificial.

Santivañez Sanchez, J. L., Luna Palacios, J. E., Santivañez Sanchez, J. C., Santivañez Sanchez, P. A., & Santivañez Matos, H. M. (2025). Docencia universitaria en la era de la inteligencia artificial en el Perú. 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 II)*. (pp. 41-64). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c711>



Introducción

La inteligencia artificial es un fenómeno presente en distintas partes del mundo, ya no es una mera especulación. Esta tecnología emergente transforma la vida cotidiana, el aprendizaje e incluso la economía mundial. Su potencial se evidencia en el impulso en la innovación y en el desarrollo en sectores como la educación, justicia, la salud, entre otros.

Dentro de las políticas de desarrollo económico, los Estados incluyen el uso de la inteligencia artificial para impulsar la competitividad y para fomentar el acceso igualitario a la información. Los fines de la inteligencia artificial giran en dos ejes: por un lado, abarca al desarrollo de sistemas computacionales que cuentan con la capacidad de ejecutar tareas complejas sin repetir necesariamente el razonamiento del ser humano; y por otro, aborda los fenómenos relacionados con la inteligencia humana y de otros seres construyendo sus modelos propios (Boden, 2017).

En las últimas dos décadas, la inteligencia artificial ha provocado cambios significativos en los campos de estudios de diversas disciplinas, exigiéndolas un acercamiento al análisis de estas nuevas tecnologías emergentes. El mundo del Derecho no ha escapado de este desafío de adecuarse a las grandes transformaciones de estas nuevas tecnologías.

En el marco contextual mundial, la inteligencia artificial ha repercutido en el día a día de la práctica jurídica, incorporando herramientas que analizan de manera predictiva las sentencias y asistiendo en los procesos de redacción de documentos legales, como demandas, denuncias e informes legales, situándola como un instrumento fundamental tanto para los operadores jurídicos como para la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, la Comisión Europea para la Eficiencia de la Justicia (2018), propone, mediante la Carta Ética Europea sobre

el uso de la inteligencia artificial en los sistemas judiciales, un marco ético orientado a promover la implementación de la IA siempre y cuando se respete los principios fundamentales y los derechos humanos.

En el Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo (2024), propone un marco legal para el uso y desarrollo de la IA en los países miembros de la Unión Europea, indicando sus posibles afectaciones hacia los derechos fundamentales y los intereses públicos en una sociedad globalizada.

El Parlamento Europeo y del Consejo (2024), diferencia a los sistemas de IA según el nivel de riesgo, y establece prohibiciones como el uso de herramientas tecnológicas enfocadas en la identificación biométrica remota en los espacios públicos, salvo en casos excepcionales de interés público de índole transcendental. De igual manera, este organismo internacional considera como prohibido la adopción de decisiones penales en base a predicciones generadas por la IA, sustentadas únicamente con perfiles personales, sin un análisis crítico y reflexivo que es característico del ser humano.

En países como Estados Unidos, se presentaron controversias como el caso *Mata vs. Avianca* que dejó en evidencia los grandes riesgos que existe ante el mal uso de la inteligencia artificial en el ámbito del Derecho.

En el caso *Mata vs. Avianca*, los abogados de la parte demandante elaboraron y presentaron un escrito de diez páginas que contenía jurisprudencias inexistentes generadas por la inteligencia artificial denominada ChatGPT, sin verificar la calidad de la información (Valdés & Basoalto, 2025).

En América Latina existe una exigencia de promover iniciativas semejantes a las desarrolladas en la Unión Europea en relación a regular el uso de la inteligencia artificial (Soulé, 2023). Desde esta perspectiva, países como Chile ya discuten las implicancias éticas del uso de la tecnología artificial.

El Boletín 16821-19, consiste en un proyecto de ley orientado a establecer un marco normativo que garantice el uso ético de la IA, que esté acorde a los intereses de la sociedad chilena actual (Cámara de Diputados de Chile, 2024).

En el Perú, con la emisión de la Ley 31814 (2023), se establece un avance en la promoción y la regulación de la IA en el desarrollo económico y social del país. Esta norma establece un marco institucional que parte con la designación de la Secretaría de Gobierno y Transformación Digital como la autoridad competente en la materia. Sin embargo, las disposiciones normativas presentan un abordaje general y declarativo, no delimitando con precisión y de manera específica temas como la supervisión ni lineamientos éticos específicos para un uso sostenible y transparente de la inteligencia artificial.

Como se mencionó anteriormente, la IA se ha introducido como herramienta complementaria en el ámbito jurídico. En la administración de justicia, la inteligencia artificial ha sido empleada en procesos de menor complejidad, aportando en el fortalecimiento de la seguridad jurídica (Figuerola, 2025).

La IA, especialmente la inteligencia artificial generativa, ha sido utilizada como una herramienta de apoyo en el proceso de formación de los estudiantes de Derecho, siendo promovido por parte de las autoridades de las instituciones y por los docentes de la educación superior.

El Perú, un país destacado por su lenta adecuación a los avances tecnológicos, la incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ha significado grandes retos tanto para los miembros de una comunidad como a las autoridades institucionales. Entre estos retos se encuentra los modelos de inteligencia artificial generativa y la inclusión de instrumentos innovadores que han provocado una transformación en las dinámicas y procesos de enseñanzas en las instituciones públicas como privadas (Abella & Fernández, 2024).

La docencia en la educación superior es una de las actividades con mayor exigencia, siendo ejercida por especialistas que provienen de distintas disciplinas como las Ciencias Sociales, las Ciencias Económicas, Ciencias de Salud, Ciencias Biológicas, entre otros, evidenciando grandes diferencias en la formación profesional docente, pero sin dejar de lado la investigación como elemento imprescindible.

La labor de la docencia universitaria consiste en la transmisión de información a un grupo de estudiantes aplicando distintos estilos y ritmos de enseñanza, lo que exige una atención personalizada y continua que aportará en una formación integral del alumnado (Vargas et al., 2022).

La incursión de la inteligencia artificial propone nuevos retos como la necesidad de repensar el papel del docente universitario, sus prácticas pedagógicas y estrategias para identificar las habilidades y competencias de sus estudiantes en un espacio académico que cada vez más está influenciado por las tecnologías emergentes por efectos de la globalización (Sánchez, 2023).

Si bien las tecnologías emergentes han aportado en la calidad y la eficiencia del razonamiento jurídico, todavía persisten preocupaciones sobre sus implicancias éticas tanto en la formación profesional del estudiante de derecho como en el abogado profesional.

Por lo tanto, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la inteligencia artificial aporta en la labor de la docencia universitaria en Derecho en el Perú?

En tal sentido, se formuló el siguiente objetivo: Describir cómo la inteligencia artificial aporta en la labor de la docencia universitaria en Derecho en el Perú.

Es relevante el presente estudio, debido que brindará nuevos conocimientos sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito jurídico. Desde un enfoque crítico y reflexivo, se destaca la incorporación efectiva de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza de

los docentes de la educación superior en el Perú. Siendo un tema de interés para los miembros de una comunidad educativa, ya sea docentes, estudiantes, personal administrativo e incluso autoridades de una institución.

Metodología

El enfoque cualitativo es considerado la más pertinentes en las investigaciones que contienen un número reducido de experiencias para analizar un objeto de estudio y se construyen significados por parte de los participantes que resultan fundamentales en la comprensión de un fenómeno social (Contreras & García, 2022).

El alcance descriptivo es considerado la más adecuada en investigaciones que buscan identificar y exponer las características de un fenómeno social en un contexto determinado (Daniels & Montalvo, 2022).

La observación directa es la técnica donde el investigador observa de manera inmediata un fenómeno social.

En el presente artículo científico, se describe las experiencias de Hever Santivañez quien es docente de tiempo parcial de pregrado de Derecho de una universidad privada de la provincia de Lima. Las experiencias del docente se organizaron en torno a cuatro ejes temático, entre las cuales se encuentra: 1) El proceso de elaboración de los materiales de enseñanza en el ámbito jurídico; 2) El desarrollo de la sesión de aprendizaje en Derecho; 3) La elaboración de trabajos académicos como resultado del aprendizaje; 4) Análisis crítico y reflexivo sobre el desarrollo profesional del abogado con proyección a futuro. Los datos obtenidos en las observaciones del docente fueron contrastados con investigaciones previas para brindar mayor rigor científico.

La técnica documental resulta esencial en investigaciones cualitativas donde se realiza una revisión sistemática de documentos

específicos como libros, artículos, informes de instituciones gubernamentales y tesis. En el proceso de revisión sistemática, el investigador analiza el contenido de fuentes primarias, que le proporcionaran datos necesarios y relevantes para sustentar sus hallazgos y formular conclusiones fundamentadas (Hadi et al., 2023).

Finalmente, en el presente estudio se empleó la inteligencia artificial de ChatGPT para mejorar la redacción preliminar de la investigación.

Resultados

El primer eje temático consiste en el proceso de elaboración de los materiales de enseñanza en el ámbito jurídico.

La creación de materiales pedagógico de Derecho exige una gran concentración que no solo abarca conocimientos jurídicos, sino también de integrar elementos pedagógicos interactivos e innovadores que satisfagan los interés y necesidades actuales de los estudiantes.

El docente ya no actúa como un transmisor de normas, sentencias judiciales o doctrinas, sino como un especialista capaz de diseñar metodologías pedagógicas innovadoras que promuevan el desarrollo de competencias y habilidades, como el pensamiento crítico, la argumentación jurídica y la interpretación.

En este contexto, resulta adecuado que los docentes empleen la inteligencia artificial generativa (IAG) como una herramienta de apoyo constante para la creación de materiales educativos, e incluso para la autoevaluación.

Estos materiales innovadores son presentados en entornos educativos formales y diversos, siendo necesario un acceso libre al conocimiento y un espacio y tiempo adecuado para la resolución de dudas por parte de los estudiantes (Cruz et al., s.f.).

En la experiencia de docente universitario en la carrera de Derecho, la elaboración de materiales educativos consiste en un proceso estructurado, no improvisado, que inicia con la selección rigurosa de contenidos actualizados en el Derecho, como las normas vigentes, las jurisprudencias más relevantes y los aportes doctrinales especializados tanto nacional como a nivel mundial.

Una vez recopilado las distintas fuentes de información, se analizan sus contenidos en relación a un tema específico establecido en el sílabo. Los datos más relevantes no solo son transcritos de manera literal, sino que se realiza una interpretación crítica y reflexiva de la información. De ser posible, se emplea el método comparativo para identificar similitudes y diferencias entre el sistema jurídico nacional con otros sistemas jurídicos, ampliando el campo de análisis.

En la segunda etapa, la información recolecta e interpreta es presentada mediante citas textuales e indirectas, estructuradas en párrafos o en esquemas didácticos como cuadros conceptuales o cuadros mentales integrados en la presentación de PowerPoint.

Los materiales pedagógicos presentados en clase pueden ser utilizados por los estudiantes que se encuentran elaborando trabajos de investigación, como informes legales, artículos científicos, artículos de revisión, tesinas, proyectos de tesis o incluso tesis.

En la tercera etapa, el contenido de la información se mejora con la introducción de recursos audiovisuales, como videos informativos que son presentados durante las sesiones de clase de Derecho.

Los recursos audiovisuales resultan esenciales en los procesos de enseñanza porque resultan más llamativos para los estudiantes. De igual manera, se establecen ejercicios son interactivos donde los estudiantes exponen sus opiniones sobre el contenido de los videos, logrando una participación activa.

La cuarta etapa consiste en la presentación de las referencias bibliográficas, esta incluye todas las fuentes documentales utilizadas

durante la sesión de clase. Como se mencionó anteriormente, estas fuentes pueden ser tesis, tesinas, artículos científicos, informes de organizaciones, normas, jurisprudencias, entre otros.

En las políticas institucionales se sugiere que los docentes empleen fuentes actualizadas, con una antigüedad no mayor de 5 años. No obstante, desde la experiencia docente, se considera igualmente válido la incorporación de estudios clásicos que, por su gran relevancia y valor en la doctrina, resultan imprescindible en la enseñanza a los estudiantes de Derecho.

En este contexto, el docente debe aplicar un criterio crítico para identificar y seleccionar dichas fuentes clásicas destacando su importancia para abordar temas jurídicos en contextos contemporáneos.

La quinta etapa consiste en la sistematización de la información en una secuencia lógica dentro de las presentaciones de PowerPoint, siguiendo el siguiente orden:

1. **La portada:** incluye el número de la sesión, el nombre de la asignatura, el título de la sesión según el silabo, el nombre del docente y el ciclo correspondiente.
2. **El temario:** incluye un desglose de los temas principales que se desarrollan en la sesión. Por ejemplo, si el tema de la sesión aborda los derechos fundamentales, el temario puede estructurarse en torno a contenidos como el derecho a la identidad, la libertad de expresión, entre otros derechos esenciales que se encuentran estipulados en la Constitución Política.
3. **El recordatorio:** incluye información que sintetiza los contenidos abordados en la sesión anterior, facilitando la continuidad en el proceso de enseñanza.
4. **Los logros de aprendizaje:** se describe las competencias y habilidades que los estudiantes desarrollarán durante la sesión para lograr resultados concretos planteados por los

docentes. Estos resultados deben ser evaluados constantemente para identificar si existe o no un progreso en los estudiantes.

5. **La relevancia del tema:** se explica la utilidad práctica y teórica de los contenidos abordados, destacando su aplicación en situaciones reales. Es esencial que el docente detalle la relevancia de las sesiones para el uso práctico del estudiante.
6. **El objetivo de la sesión:** se formula la meta central que guiará el desarrollo de la sesión de clase.
7. **El contenido principal:** se desarrolla el tema y los temarios propuestos por el docente, que se encuentra relacionado con el silabo del curso.
8. **La actividad colaborativa:** se formulan ejercicios grupales orientados a analizar o formular casos, fomentando el trabajo en equipo e incentivando el pensamiento crítico mediante una ronda de debates.
9. **Tarea escrita:** se asigna un trabajo práctico, como un mapa conceptual, mapa mental, un informe legal o una monografía, con el propósito de materializar el aprendizaje mediante un trabajo de investigación. Este trabajo de investigación exige al estudiante aplicar sus conocimientos y desarrollar sus habilidades y competencias profesionales.
10. **Las conclusiones:** consiste en una síntesis precisa y clara de los hallazgos obtenidos durante la sesión. Estas conclusiones se encuentran directamente relacionadas con los objetivos establecidos previamente.
11. **Las referencias bibliográficas:** consiste en la presentación de las distintas fuentes empleadas, que son presentadas cumpliendo estrictamente los lineamientos del Manual Apa Séptima Edición.

En la última etapa del proceso de elaboración de los materiales pedagógicos, se procede a la incorporación de los materiales educativos en las plataformas o, también denominados, entornos virtuales de la institución universitaria.

Las universidades privadas peruanas cuentan con plataformas de acceso restringido en las que los docentes pueden publicar sus materiales para que los estudiantes puedan informarse del contenido de las sesiones. Existe una capacitación constante por parte del docente para hacer un buen uso de las plataformas protegiendo la privacidad de la información de los trabajos de investigación, evitando malos usos.

En las plataformas virtuales, los estudiantes no solo tienen acceso a los recursos educativos elaborados por sus docentes, sino también puede interactuar con sus demás compañeros y docentes en relación a los contenidos presentados. Estas plataformas se encuentran debidamente organizadas y protegidas para evitar filtraciones de la información de los estudiantes.

Es necesario destacar, los materiales de pedagógicos se adecuan al nivel formativo del estudiante, ya sean estudiantes de pregrado, posgrado o incluso de educación continua. De igual manera, los materiales se adecuan de acuerdo a la naturaleza del curso, el taller o un seminario de investigación.

Es fundamental que los materiales pedagógicos cuenten con contenido que incorpore el enfoque intercultural y el enfoque de género, garantizando el respeto por la diversidad y evitando la reproducción de información discriminatoria.

En el caso de las universidades que incentiven una formación con enfoque intercultural o, por otro lado, que atienden distintas realidades socio jurídicas, resulta indispensable que estos materiales de enseñanza se encuentren contextualizados para evitar malinterpretaciones en el aprendizaje del estudiante. Como bien sabemos, el Derecho no es una disciplina estática, sino cambiante conforme a las

dinámicas sociales, culturales, políticos, tecnológicos y económicos. En este contexto, el docente debe de detallar información actualizada de acuerdo a su contexto actual nacional.

El segundo eje temático consiste en la sesión de aprendizaje en Derecho. Previo a la descripción de la sesión, es esencial mencionar que, a raíz de la implementación de la Ley 30220 (2014), Ley Universitaria, se consideró como un requisito imprescindible para ejercer la docencia universitaria la obtención del grado académico de magíster o doctor, convirtiéndose en una condición básica de calidad dentro del modelo de licenciamiento institucional que se ha implementado en el Perú (Salinas, 2022).

En las convocatorias para la contratación docente, las universidades si exigen como requisito esencial que los postulantes cuenten con el grado académico de Maestro (Mg.) o Doctor (Dr.), debidamente registrados ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). Como requisitos complementarios, exigen que los postulantes cuenten con experiencia en investigación, como la publicación de artículos en revistas indexadas o libros de investigación. En ese marco, las universidades si cumplen con las exigencias institucionales de la Sunedu, especificados en la Ley Universitaria.

Salinas (2022), considera que no solo es indispensable la exigencia de grados académicos de posgrados, sino que los docentes cuenten con la especialidad directamente relacionada con las asignaturas que imparten, a fin de garantizar la calidad de enseñanza.

Luego de describir los requisitos esenciales del docente de educación superior, resulta esencial reflexionar sobre su pedagogía en contextos contemporáneos marcados por los avances tecnológicos como la inteligencia artificial.

La docencia universitaria contemporánea exige el uso de metodologías más activas basadas en enfoques constructivistas, cognitivas y experienciales, que destacan la construcción significativa del conocimiento. En este marco, un docente de calidad debe capacitarse

constantemente y debe estar alineado con las políticas institucionales orientadas al desarrollo de competencias y habilidades para lograr una participación activa y autónoma del estudiante (Ormaza et al., 2020).

Un elemento esencial consiste en promover la participación activa de la comunidad estudiantil mediante actividades vivenciales que le son útiles en su formación profesional. Las actividades vivenciales permiten a los estudiantes demostrar sus habilidades para la resolución de problemas, aplicando sus conocimientos en contextos reales y de manera colaborativa. Las actividades vivenciales contribuyen en el desarrollo de competencias y habilidades esenciales en la comunidad estudiantil (Galarza et al., 2023).

Existen asignaturas especiales, como el curso de Prácticas Preprofesionales, donde establecen actividades vivenciales en el ámbito jurídico. En el curso de Práctica Preprofesionales, el docente organiza actividades de orientación legal en diversos distritos de Lima. Estas intervenciones son realizadas por los estudiantes matriculados bajo la supervisión del docente o algún personal de la institución, permitiéndoles ofrecer una oportunidad a los estudiantes a desenvolverse en una labor constante del abogado, fortaleciendo sus habilidades de comunicación, habilidades emocionales, habilidades resolución de problemas, entre otros.

Tanto el estudiante como el docente cumplen un papel importante en las dinámicas del proceso educativo, ya que su interacción activa y comprometida, permite el desarrollo significativo del aprendizaje en el campo del Derecho.

Por un lado, el estudiante que ocupa una posición central como receptor de información, y que, de manera gradual, logrará su autonomía y adquirirá una responsabilidad en el ejercicio de la abogacía y en el ejercicio de la investigación.

El docente adopta el rol de guía y facilitador del aprendizaje, al diseñar materiales pedagógicos y brindar experiencias significativas

que promuevan el desarrollo de las habilidades y competencias (Fernández & Villegas, 2024).

No obstante, en la actualidad el papel del docente va más allá de la simple orientación o facilitador del aprendizaje. El rol del docente radica en incentivar a la comunidad estudiantil al mundo de la investigación, apoyándose en herramientas tecnológica emergentes como la inteligencia artificial.

El tercer eje temático consiste en la elaboración trabajos de investigación como resultado de los procesos de aprendizaje.

En la búsqueda de información para fines investigativos, los estudiantes de Derecho emplean herramientas tecnológicas como Ross Intelligence, la cual gestiona de manera eficiente grandes cantidades de información de materia jurídica, optimiza el tiempo y los recursos de los usuarios, mejora la precisión en el análisis jurídico y, también, aumenta la eficacia profesional del abogado (Cruz & Ruiz, 2023).

Durante las sesiones de aprendizaje, se permite a los estudiantes de pregrado emplear información obtenida de las inteligencias artificiales para enriquecer el aprendizaje, siempre y cuando realicen un análisis crítico y reflexivo de la información.

Desde la experiencia docente, se exige a los estudiantes que elaboren trabajos académicos como mapas mentales, mapas conceptuales, informes legales o monografías para materializar lo aprendido durante las sesiones.

En el caso de los cursos especializados de investigación, se exige a los estudiantes la presentación de artículos científicos, tesina, proyecto de tesis o tesis según lo requiere la institución. En este marco, el rol del docente adquiere una relevancia aún mayor, ya que desempeña un rol de asesor y supervisor de la información que presente los estudiantes. Esta supervisión se realice para evitar los usos indebidos de la inteligencia artificial cumpliendo con los criterios de autenticidad, de rigor científico y de integridad en el proceso formativo,

respetando los derechos de autor de acuerdo al Decreto Legislativo 822 (1996).

El cuarto eje temático consiste en una análisis crítico y reflexivo sobre el desarrollo profesional del abogado con proyección a futuro.

Los docentes se encuentran plenamente vinculados con la realidad social donde se desempeñan los abogados. Por lo que, en la actualidad uno de los grandes desafíos es el uso adecuado de la inteligencia artificial para el desenvolvimiento profesional del abogado.

Como se mencionó anteriormente, la inteligencia artificial contribuye de manera exponencial el aprendizaje, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la interpretación jurídica y el procesamiento de información (Fernández, 2023).

La inteligencia artificial constituye un instrumento de gran potencial en el proceso de sistematización de información, resultado útil en la creación de escritos jurídicos. No obstante, su utilización requiere de un control humano reflexivo. Según la Corte Superior de Justicia de Arequipa (2025), “la IA no sustituye la labor de análisis, valoración y argumentación que corresponde al abogado” (Fundamento 6).

No cabe duda, que el uso indebido de los sistemas de inteligencia artificial ya sea por desconocimiento técnico o por la negligencia en su diseño, ha provocado controversias en el aspecto ético, como la equidad, el libre acceso y la rendición de cuentas (Cruz & Ruiz, 2023).

En este escenario, resulta esencial que el docente universitario cuente con capacitaciones en el manejo de herramientas tecnológicas especializadas, como el Turnitin, las cuales le permiten identificar los niveles de similitud e indicios de generación de información por la inteligencia artificial en los trabajos académicos. Estas herramientas aportan a fortalecer la integridad académica y a incentivar la originalidad de las investigaciones en Derecho.

Discusión

Los docentes universitarios no se limitan únicamente a difundir contenidos académicos durante las sesiones de aprendizaje, sino que también desempeñan el rol en la formación integral de la comunidad estudiantil, desarrollando sus capacidades y habilidades en un escenario innovador. De igual manera, el docente tiene la responsabilidad de infundir valores éticos y fomentar el interés por la investigación que resultan útiles en el proceso de formación de los estudiantes y para su ejercicio profesional posterior.

Desde las competencias más relevantes en la formación jurídica, se encuentra el manejo responsable de la inteligencia artificial, especialmente la generativa, la cual ya se está aplicando por parte los operadores jurídicos en el Perú. Los operadores jurídicos, como abogados, jueces y fiscales, utilizan inteligencia artificial en la argumentación y fundamentación jurídica, la toma de decisiones, la clasificación automatizada de los textos normativos y el proceso de síntesis de la información. Por lo que, resulta esencial formar a los estudiantes de Derecho a emplear correctamente la inteligencia artificial.

Es un tema controversial la incorporación de la IA en el ámbito jurídico. Por un lado, diversos autores como Carvajal y Ortega (2024) y Anacleto (2024), consideran de gran importancia la aplicación de la inteligencia artificial como una herramienta que contribuye significativamente en la eficiencia y la optimización de los procesos legales de diversos ámbitos.

Desde otro ángulo, existen autores que sostienen que la incorporación de la inteligencia artificial provoca grandes desafíos que podrían perjudicar la integridad del ser humano (Valero, 2021). Entre ellos, consideran que los sesgos inherentes de los algoritmos, la excesiva dependencia a la tecnología y la ausencia de un criterio crítico y reflexivo, propio del ser humano, son considerados elementos perjudiciales (Carvajal & Ortega, 2024).

En Latinoamérica, la implementación de la inteligencia artificial enfrenta tanto obstáculos estructurales —como la debilidad institucional, los altos niveles de pobreza y las limitaciones del sistema judicial— como barreras contemporáneas, entre las que se encuentran la baja conectividad al internet y la persistente brecha digital que impide el libre acceso a la información (Segura, 2023).

Se espera que el presente estudio haya contribuido con nuevos conocimientos sobre la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior y la importancia de la ética profesional en el manejo de esta herramienta emergente.

Estos aportes académicos constituyen el resultado de un proceso de análisis constante realizada por parte de un docente, quien asume un papel activo en el contexto de una educación innovadora y tecnológica, conforme es solicitado por las nuevas políticas institucionales.

De igual manera, el presente estudio es importante para los miembros de la comunidad académica universitaria, como los estudiantes, los docentes, el personal administrativo y las autoridades de una institución. Estos últimos deben promover la creación de lineamientos institucionales para el uso responsable de las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa, tomando como referencia la iniciativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2025).

Conclusión

Entre las conclusiones, se sostiene en primer lugar que elaborar materiales pedagógicos en el campo del Derecho es una tarea compleja. No basta con el simple dominio del conocimiento jurídico, sino también el dominio de habilidades pedagógicas y una sensibilidad frente a las necesidades e intereses actuales de los estudiantes. En el marco de transformación digital, el docente universitario debe asumir un rol activo en el diseño de recursos que promuevan la creativi-

dad, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo y la argumentación y fundamentación jurídica, empleando metodologías activas e innovadoras en una época de globalización.

En segundo lugar, la inteligencia artificial generativa se ha convertido en una herramienta emergente útil para apoyar en la creación de materiales pedagógicos, facilitando el libre acceso a la información y promoviendo de manera gradual la autonomía en el aprendizaje en la comunidad estudiantil. El uso de la inteligencia artificial debe ser supervisado por parte del docente para garantizar la calidad de la información y su pertinencia, considerando enfoques inclusivos como el intercultural y el género, evitando cualquier tipo de discriminación.

En tercer lugar, la sesión de aprendizaje en Derecho se configura como un espacio académico que trasciende la simple transmisión de contenidos normativos, exigiendo al docente universitario no solo una sólida formación académica, sino también competencias pedagógicas orientadas al uso de metodologías activas y enfoques centrados en el estudiante.

En cuarto lugar, una sesión de aprendizaje en Derecho debe estar orientada a lograr una formación integral de la comunidad estudiantil. El desarrollo integral del estudiante consiste en articular los conocimientos teóricos, las experiencias prácticas, el pensamiento crítico y el uso idóneo de nuevas tecnologías innovadoras. Las sesiones pedagógicas deben promover los valores, el interés en la investigación y la participación activa mediante estrategias vivenciales. Estas estrategias vivenciales consisten en actividades colaborativas donde los estudiantes de manera organizadas resuelven problemas jurídicos reales. Estas experiencias fortalecen las habilidades y competencias de la comunidad estudiantil quienes asumen un rol activo y autónomo en su proceso de formación académica.

En quinto lugar, la elaboración de trabajos académicos en Derecho es una etapa imprescindible en la formación universitaria. A

través de la elaboración de trabajos de investigación, el estudiante desarrolla competencias argumentativas, analíticas y de investigación para materializarlo en un documento escrito. En este proceso, los estudiantes realizan un esfuerzo cognitivo para realizar trabajos académicos como informes legales, mapas conceptuales, mapas mentales, monografías, tesina, proyectos de tesis y tesis, dependiendo de la naturaleza del curso. En este contexto, el rol del docente adquiere una importancia como un asesor en investigación y como un garante de la autenticidad, la originalidad y por el respeto de los derechos de autor.

En sexto lugar, el uso de la inteligencia artificial permite facilitar la sistematización de información, lo que apoya en la toma de decisiones por parte de los operadores jurídicos y enriquece el proceso investigativo de la comunidad estudiantil. Sin embargo, la aplicación de la IA debe ser complementaria al juicio humano, esta no puede sustituir las tareas esenciales de análisis, valoración y argumentación que caracterizan el ejercicio profesional del abogado.

En séptimo lugar, es fundamental que los docentes se encuentren capacitados para detectar posibles usos indebidos de la inteligencia artificial, haciendo uso de herramientas especializadas como el Turnitin, que permite detectar el plagio y posibles contenidos generados por la IA. De igual manera, la institución educativa debe brindar al docente con una infraestructura adecuada para el manejo de las herramientas especializadas para detectar conductas indebidas por parte de los estudiantes.

En octavo lugar, la formación del abogado a futuro está profundamente marcado por la transformación digital y, en particular, por la integración progresiva de la inteligencia artificial en el quehacer jurídico. La inteligencia artificial ya está siendo aplicado por los operadores jurídicos con éxito en diversas áreas del Derecho. Los operadores jurídicos, como abogados, jueces y fiscales, utilizan inteligencia artificial en la argumentación y fundamentación jurídica, la toma de

decisiones, la clasificación automatizada de los textos normativos y el proceso de síntesis de la información.

En último lugar, la implementación de la inteligencia artificial enfrenta tanto obstáculos estructurales como barreras contemporáneas, entre las que se encuentran la baja conectividad al internet y la persistente brecha digital que impide el libre acceso a la información.

Se recomienda a las autoridades de las universidades promover políticas institucionales claras para el uso responsable de la inteligencia artificial generativa, siguiendo el ejemplo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Referencias

- Abella, V., & Fernández, K. (2024). *Docencia en la era de la inteligencia artificial: enfoques prácticos para docentes*. UBUCEV.
- Anacleto, J. (2024). *La inteligencia artificial en el sistema de justicia peruano* [Trabajo de investigación, Universidad Señor de Sipán].
- Boden, M. A. (2017). *Inteligencia artificial*. Turner.
- Cámara de Diputados de Chile. (2024). *Boletín 16821-19*.
- Carvajal, M., & Ortega, A. (2024). *Impacto de la Inteligencia Artificial en el Derecho al Trabajo de los profesionales del Derecho* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Comisión Europea para la Eficiencia de la Justicia. (2018). *Carta Ética Europea sobre el uso de la inteligencia artificial en los sistemas judiciales*.
- Contreras, R., & García, A. (2022). Desarrollo (aplicación) de la investigación. En M. Daniels Rodríguez, (coord.), *Criterios metodológicos para la investigación jurídica* (pp. 100-146). Foneia.
- Corte Superior de Justicia de Arequipa. (2025). *Auto de Vista No. 261 – 2025*.
- Cruz, C., & Ruiz, A. (2023). *El impacto de la Inteligencia Artificial como herramienta al servicio de la justicia en los procesos judiciales en Latinoamérica* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Piura].
- Cruz, F., García, I., Martínez, J., Ruiz, A., Ruiz, P., Sánchez, A., & Turró, C. (s.f.). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. Oportunidades, desafíos y recomendaciones*. Crue.
- Daniels, M., & Montalvo, M. (2022). Planeación de la investigación: El protocolo. En M. Daniels Rodríguez, (coord.), *Criterios metodológicos para la investigación jurídica* (pp. 65-99). Foneia.
- Fernández, J., & Villegas, R. (2024). Metodologías activas en educación superior: el caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15.
- Fernández, M. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Escriba.
- Figueroa, E. (2025). Inteligencia artificial, ChatGPT y jueces. Nuevos retos para la función jurisdiccional. *Revista Peruana de Derecho Constitucional*, 16, 23-38.

- Galarza, W., López, M., & Herrera-Reyes, S. (2023). Metodologías y técnicas didácticas aplicadas en la docencia universitaria online. *MQRInvestigar*, 7(3), 2949–2996.
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Inudi.
- Ley sobre el Derecho de Autor. (1996). *Decreto Legislativo 822*.
- Ley Universitaria. (2014). *Ley 30220*. <https://n9.cl/pflo1>
- Ley que promueve el uso de la inteligencia artificial en favor del desarrollo económico y social del país. (2023). *Ley 31814*. <https://n9.cl/af9b1>
- Ormaza, L., García, D., Erazo, J., & Narváez, C. (2020). Docencia universitaria y metodologías activas: una propuesta para generar aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3(6), 258–276.
- Parlamento Europeo y del Consejo. (2024). *Reglamento (UE) 2024/1689*.
- Salinas, F. (2022). El ejercicio de la docencia universitaria en el Perú. *Sapientia & Iustitia*, 5, 53–62.
- Sánchez, M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educare*, 60(1), 33–47.
- Segura, R. E. (2023). Inteligencia artificial y administración de justicia: desafíos derivados del contexto latinoamericano. *Revista de Bioética y Derecho*, 58, 45–72.
- Soulé, H. C. (2023). La interpretación de la Carta Ética Europea sobre el uso de la inteligencia artificial en los sistemas judiciales: el camino de su regulación. *Revista Direitos Sociais E Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 11(2), 417–461.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2025). *Guía para el uso de la Inteligencia Artificial Generativa para docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.
- Valdés, D., & Basoalto, C. (2025, 17 de abril). *El desafío del uso responsable de la inteligencia artificial en el ejercicio del derecho*. Diario Constitucional. <https://n9.cl/bsq7x>
- Valero, C. D. (2021). Derecho e Inteligencia Artificial en el mundo de hoy: escenarios internacionales y los desafíos que representan para el Perú. *THEMIS Revista De Derecho*, 79, 311–322.
- Vargas, M., Aruquipa, E., & Daveziez, W. (2022). Metodologías de enseñanza universitaria: un reto para el docente universitario. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(26), 11–33.

University Teaching in the Age of Artificial Intelligence in Peru ***Docência Universitária na Era da Inteligência Artificial no Peru***

Jose Luis Santivañez Sanchez

Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú

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

jsantivanezs@autonoma.edu.pe

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

José Eladio Luna Palacios

Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6413-2470>

Jlunapa@utp.edu.pe

Joselunapalacios@hotmail.com

Contador Público en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Maestro en Contabilidad con Mención en Auditoría en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote y Doctor en Ciencias Contables en la Universidad Nacional del Callao. Docente de la Universidad Tecnológica del Perú.

Jose Carlos Santivañez Sanchez

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

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

jsantivanez@autonoma.edu.pe

Licenciado en Derecho de la Universidad Autónoma del Perú, Egresado de la Maestría en Derecho Constitucional y Derecho Humanos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Maestrando en Gestión Pública en la Universidad César Vallejo.

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.

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

Abstract

This study aims to describe how artificial intelligence contributes to university teaching in Law in Peru. The research approach was qualitative, descriptive, and employed documentary analysis. It concluded that the use of artificial intelligence facilitates the systematization of information, supporting decision-making by legal professionals and enriching the research process for the student community. Developing pedagogical materials in the field of Law is a complex task. It requires not only mastery of legal knowledge but also pedagogical skills and sensitivity to the current needs and interests of students. Within the framework of digital transformation, university professors must assume an active role in designing resources that promote creativity, critical thinking, reflective thinking, and legal argumentation and justification, employing active and innovative methodologies in an era of globalization. A Law learning session

should be geared towards achieving a comprehensive education for the student community. The holistic development of students involves integrating theoretical knowledge, practical experience, critical thinking, and the appropriate use of innovative new technologies in Peru. It is essential that teachers are trained to detect potential misuse of artificial intelligence, using specialized tools such as Turnitin, which can detect plagiarism and AI-generated content.

Keywords: law; teachers; higher education; artificial intelligence.

Resumo

Este estudo visa descrever como a inteligência artificial contribui para o ensino universitário de Direito no Peru. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, descritiva e empregou análise documental. Concluiu-se que o uso da inteligência artificial facilita a sistematização da informação, apoiando a tomada de decisões por profissionais do Direito e enriquecendo o processo de pesquisa para a comunidade estudantil. O desenvolvimento de materiais pedagógicos na área do Direito é uma tarefa complexa. Requer não apenas domínio do conhecimento jurídico, mas também habilidades pedagógicas e sensibilidade às necessidades e interesses atuais dos estudantes. No contexto da transformação digital, os professores universitários devem assumir um papel ativo na elaboração de recursos que promovam a criatividade, o pensamento crítico, o pensamento reflexivo e a argumentação e justificação jurídica, empregando metodologias ativas e inovadoras em uma era de globalização. Uma aula de Direito deve ser direcionada para alcançar uma formação integral para a comunidade estudantil. O desenvolvimento holístico dos estudantes envolve a integração do conhecimento teórico, da experiência prática, do pensamento crítico e do uso apropriado de novas tecnologias inovadoras no Peru. É essencial que os professores sejam capacitados para detectar o potencial uso indevido da inteligência artificial, utilizando ferramentas especializadas como o Turnitin, que pode detectar plágio e conteúdo gerado por IA.

Palavras-chave: direito; professores; ensino superior; inteligência artificial.

Capítulo 3

Factores sociodemográficos y habilidades sociales de los estudiantes de medicina

Brandon de Jesús Morales López, Isay Iñiguez García, María Luisa Avalos Latorre

Resumen

Las habilidades sociales son esenciales en la formación médica, ya que facilitan la interacción, la comunicación efectiva y la gestión emocional con pacientes y colegas. Un estudio cuantitativo transversal con 733 estudiantes de medicina evaluó la relación entre estas habilidades y factores sociodemográficos. El 70,1% de los participantes presentó un nivel bueno. Los resultados mostraron diferencias significativas según sexo (en habilidades relacionadas con sentimientos y alternativas a la agresión), edad (en habilidades básicas y afrontamiento del estrés) y procedencia (estudiantes urbanos destacaron en planificación frente a los rurales). Se concluye que estas competencias son fundamentales para un ejercicio profesional ético, humanitario y competente, y su desarrollo debe considerar las variables sociodemográficas identificadas.

Palabras clave:
Habilidades sociales;
Factores
sociodemográficos;
Estudiantes de
medicina;
Comunicación
interpersonal;
Formación médica.

Morales López, B. de J., Iñiguez García, I., & Avalos Latorre, M. L. (2025). Factores sociodemográficos y habilidades sociales de los estudiantes de medicina. 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 II)*. (pp. 66-85). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c712>



Introducción

Las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas aprendidas, observables y funcionales que permiten facilitar la interacción eficaz con otras personas, favoreciendo el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, así como la resolución de conflictos de tipo interpersonal y socioemocional (Alquinga et al., 2023; Gaeta et al., 2022). Desde una perspectiva clásica, Goldstein (1983), las concibe como un repertorio de destrezas generales y específicas que posibilitan a los individuos ajustarse a diversos contextos sociales y mantener vínculos saludables.

El desarrollo de estas habilidades no es innato, sino que se construye progresivamente a través de los procesos de socialización familiares, escolares y comunitarios. Eifler (1997), señala que dichos procesos moldean los mecanismos de autorregulación y promueven conductas prosociales, configurando progresivamente el repertorio conductual necesario para una interacción social adaptativa. En este sentido, las habilidades sociales se aprenden y fortalecen en estrecha relación con el entorno social, estando condicionadas por factores sociodemográficos como la edad, el sexo y el lugar de procedencia (Ferraco & Meneghetti, 2023; Flores et al., 2022; González et al., 2020; Hamraoui et al., 2023).

En el ámbito de la formación médica, además de la adquisición de conocimientos disciplinarios, las denominadas habilidades blandas, particularmente las habilidades sociales, resultan fundamentales para la adaptación académica, la construcción de redes de apoyo y la prevención de problemáticas emocionales (Orben et al., 2020; Quispe et al., 2023). Si bien una proporción considerable de estudiantes ingresa a la licenciatura con una sólida preparación académica proveniente del nivel medio superior (Martínez et al., 2020), estas competencias socioemocionales no son accesorias, ya que impactan directamente en el rendimiento, el bienestar y la calidad de vida, aspectos especialmente sensibles en un contexto donde se han

documentado altas prevalencias de depresión y ansiedad en la población estudiantil de medicina (Granados et al., 2020). Por ello, el fortalecimiento de las habilidades sociales desde los primeros semestres adquiere un valor estratégico.

Este fortalecimiento también cuenta con un respaldo desde el desarrollo neuropsicológico. Durante la adolescencia tardía y la juventud se consolida la maduración del córtex prefrontal y el control ejecutivo, procesos que influyen de manera directa en la autorregulación, el juicio social, la toma de decisiones y el manejo del estrés, funciones psicológicas estrechamente vinculadas con las habilidades sociales (Drzewiecki & Juraska, 2020; Friedman & Robbins, 2021; Napolitano et al., 2021).

Respecto al sexo, diversos estudios han documentado patrones diferenciales en el desarrollo de estas habilidades. Las mujeres suelen presentar mayores niveles de empatía, expresión emocional y habilidades interpersonales, mientras que los hombres tienden a destacar en liderazgo, asertividad y en determinadas estrategias de afrontamiento; no obstante, también se observan diferencias relevantes en la gestión emocional (Feraco et al., 2023; Flores et al., 2022; González et al., 2020; Hamraoui et al., 2023). Estas diferencias subrayan la importancia de considerar el sexo como una variable clave para comprender de manera integral el desarrollo de las habilidades sociales en el contexto universitario.

Desde una perspectiva sociocultural, la procedencia urbana o rural introduce oportunidades y limitaciones diferenciadas de socialización. Diversas investigaciones han identificado brechas en dominios específicos y perfiles mixtos en empatía, autocontrol y liderazgo según el entorno de origen (Flores et al., 2022; Milena et al., 2024). En particular, Flores et al. (2022), reportaron niveles globales más bajos de habilidades sociales en estudiantes de zonas rurales en comparación con sus pares urbanos; de manera complementaria, Milena et al. (2024), observaron que los estudiantes rurales tienden a destacar en empatía y autocontrol, mientras que los urbanos sobresalen

en liderazgo, aunque con mayores niveles de ansiedad social. Estos hallazgos sugieren que el contexto sociocultural moldea repertorios diferenciales de habilidades, por lo que las intervenciones formativas deberían ser sensibles al origen del alumnado, evitando reforzar estereotipos y promoviendo, en su lugar, el fortalecimiento integral del repertorio socioemocional.

Aunque existe un cuerpo importante de investigación sobre habilidades sociales en población universitaria en general (Orben et al., 2020; Quispe et al., 2023), no se han identificado suficientes estudios centrados específicamente en estudiantes de medicina. Este vacío cobra especial relevancia si se considera que esta licenciatura es actualmente la más demandada en México: tan solo en 2023, alrededor de 70,000 aspirantes compitieron por 6,653 plazas disponibles (Silió, 2024). En conjunto, la evidencia sugiere que el desarrollo de las habilidades sociales puede estar condicionado por diversos factores sociodemográficos, entre ellos la edad, el sexo y el lugar de procedencia, los cuales influyen en la manera en que los estudiantes universitarios interactúan, establecen relaciones interpersonales y afrontan situaciones de conflicto (Arzate et al., 2023; Orben et al., 2020; Quispe et al., 2023). En este marco, el objetivo de la presente investigación fue comparar la edad, el sexo y el lugar de procedencia con el desempeño en habilidades sociales en estudiantes de medicina, con el propósito de aportar evidencia útil para el diseño curricular y el fortalecimiento de una formación médica con enfoque ético-humanista.

Método

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico, participaron 733 estudiantes de medicina de todos los semestres, 63.16% mujeres y 36.56% hombres; edad media = 21.5 años (min=18, max=50, D.E.=2.4). La mayoría solteros (98.3%) y dependientes económicos de sus padres (87.5%). Nivel socioeconómico: medio (58%), medio bajo (24.2%),

medio alto (15.6%), bajo (1.3%) y alto (0.9%). Residencia: urbana 93% (n=682), rural 7% (n=51). La recolección de datos se realizó de manera remota mediante un formulario en línea. La participación fue voluntaria y anónima, no se solicitaron datos identificatorios y la información se trató de forma confidencial.

Escenario, equipo y software

Los participantes respondieron la ficha de datos y el Inventario de manera remota, a través de sus dispositivos móviles, en un periodo de tres semanas. El enlace de acceso a los instrumentos fue distribuido por medio de canales oficiales de comunicación implementados entre la coordinación de la carrera y el alumnado.

La ficha de datos fue elaborada en la plataforma SurveyMonkey®, herramienta digital destinada a la creación, distribución y análisis de encuestas en línea de forma rápida, la cual garantiza recolección de información estructurada y confiable que tiene la capacidad y seguridad de ser usada con fines de investigación. Para el tratamiento y análisis estadístico de datos se empleó el software SPSS Versión 26.0. Dado que el proceso fue realizado de manera digital, se utilizaron computadoras portátiles y de escritorio, así como dispositivos móviles con acceso a red de internet que permitieron acceder a los cuestionarios.

Instrumentos

Se utilizó una ficha de datos sociodemográficos y académicos elaborada ad hoc por el equipo de investigación, diseñada para recopilar información relevante sobre las características personales y contextuales de los estudiantes. También se utilizó la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1983), que evalúa la competencia interpersonal a partir de conductas observables consideradas socialmente eficaces en contextos cotidianos, educativos y laborales. Está integra-

da por 43 reactivos con respuestas tipo Likert de cinco puntos: 1 = Nunca a 5 = Siempre. El instrumento se organiza en seis dimensiones (véase también la Tabla 6), donde cada dimensión se califica sumando los ítems que la componen, y el puntaje global corresponde a la suma de los 43 reactivos; mayor puntaje implica mayor competencia (Goldstein et al., 1983). En población universitaria mexicana se ha documentado consistencia interna global elevada ($\alpha \approx 0.95$), lo que respalda su uso en estudios con estudiantes de medicina (Arzate et al., 2023).

Las dimensiones que considera, de acuerdo con Goldstein et al. (1983), se definen de la siguiente forma. Planificación: capacidad para organizar y secuenciar acciones sociales, establecer metas, priorizar y anticipar consecuencias. Iniciativa en las interacciones: iniciar y sostener intercambios sociales funcionales (p. ej., saludar, integrarse, pedir ayuda). Asertividad: expresar opiniones, necesidades o desacuerdos con claridad y respeto, defendiendo derechos sin agresión. Interacción con el grupo: participar, cooperar y coordinarse en tareas colectivas, favoreciendo la cohesión. Regulación de emociones: identificar, expresar y modular emociones para responder de forma adecuada al contexto. Manejo del conflicto: negociar, poner límites y resolver desacuerdos de manera no agresiva, incluyendo respuestas ante provocaciones. Para fines descriptivos, los puntajes de cada subescala y el total se clasificarán en terciles (bajo, medio, alto), a fin de comparar grupos de estudiantes con diferente nivel de competencia social.

Tabla 1. Descripción métrica y conceptual de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein

Dimensión	Rango	Número de reactivos	Definición	Número de reactivos
Planificación	11-55	11	Secuenciar acciones y anticipar consecuencias.	31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
Iniciativa en las interacciones	8 - 40	8	Iniciar/mantener interacciones.	1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 19
Asertividad	9 - 45	9	Expresar y defender derechos con respeto.	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33,
Interacción con el grupo	6 - 30	6	Participación y cooperación en tareas.	5, 6, 8, 9, 13, 15
Regulación de emociones	5 - 25	5	Identificar y modular emociones.	12, 14, 16, 17, 18
Manejo del conflicto	4 - 20	4	Negociación y límites no agresivos.	20, 21, 22, 23
Global	43-215	43		

Fuente: elaboración propia.

Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, con diseño transversal y comparativo, realizado de abril a junio de 2025 en una institución pública de educación superior del estado de Jalisco, México.

Para la recolección de los datos, se tramitó la autorización con la Coordinación de la carrera de Médico Cirujano y Partero de un centro universitario público en Jalisco, México. Una vez obtenido el visto bueno por el coordinador de la carrera, se obtuvo el listado de correos institucionales de los estudiantes inscritos en el primer ciclo del año 2025 (enero-junio). Con autorización de los docentes titulares, los estudiantes de primero a sexto semestre fueron abordados en sus aulas habituales. Para los grupos no alcanzados en aula y para los estudiantes de séptimo semestre en adelante (con actividades clínicas), se envió una invitación al correo institucional con: objetivo del

estudio, instrucciones de llenado, enlace único al formulario y consentimiento informado. Se indicó una ventana definida de respuesta (tiempo para responder) y se recomendaron condiciones de llenado (entorno tranquilo, sin interrupciones y con dispositivo disponible). Los datos se almacenaron directamente en la plataforma digital, con cifrado y acceso restringido al equipo de investigación.

Consideraciones éticas

La investigación se rigió a través de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2014), bajo el cual la investigación no supuso riesgos para los participantes. Asegurando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Análisis de datos

Se utilizaron análisis descriptivos de frecuencias, porcentajes, medias, desviación estándar y rangos. Para el análisis de diferencias entre grupos se utilizaron pruebas t para muestras independientes y ANOVA de un factor. Se verificó normalidad con Kolmogórov-Smirnov.

Resultados

Respecto al puntaje global de habilidades sociales, el 70.1% de los estudiantes se ubicó en un nivel bueno, el 24.8% en un nivel normal, y solo el 5% alcanzó un nivel excelente. Cabe destacar que ningún participante se clasificó en los niveles bajo o deficiente. Destaca la subescala planificación en la que la mitad de los participantes obtuvieron puntuaciones excelentes (52.3%) seguida de la subescala de habilidades alternativas a la agresión (49.7%) y la subescala de primeras habilidades sociales (básicas) (49.2%).

La tabla 2 presenta los resultados del análisis de varianza (ANO-VA de un factor) aplicada para identificar diferencias en las habilidades sociales y la edad de los participantes. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en dos subescalas: habilidades básicas ($p=0.021$) y habilidades para enfrentar el estrés ($p=0.019$).

Tabla 2. Comparación del nivel de habilidades sociales según la edad

Dimensión	Suma de cuadrados	gl	Cuadrados medios	F	p
I	4.359	16	0.272	1.049	0.402
II	10.005	16	0.625	1.857	0.021
III	4.932	16	0.308	0.944	0.518
IV	11.750	16	0.734	1.482	0.100
V	6.704	16	0.419	1.061	0.389
VI	10.324	16	0.645	1.881	0.019
VII	7.610	16	0.476	1.278	0.205

Fuente: elaboración propia.

Nota: $n=733$, I=Puntaje global en la escala, II=Subescala primeras habilidades sociales (básicas), III=Subescala habilidades sociales avanzadas, IV=Subescala habilidades relacionadas con los sentimientos, V=Subescala habilidades alternativas a la agresión, VI=Subescala habilidades para hacer frente al estrés, VII=Subescala habilidades de planificación.

Para comparar las habilidades sociales según el sexo de los participantes, se aplicó una prueba t para muestras independientes con un nivel de confianza del 95%. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en dos subescalas: habilidades relacionadas con los sentimientos ($p=0.036$) y habilidades alternativas a la agresión ($p=0.046$) (Ver tabla 3).

Tabla 3. Análisis de diferencias de acuerdo a las habilidades sociales y el sexo

Dimensión	F	p	t	gl
I	0.317	0.574	0.574	729
II	0.557	0.456	-1.965	729
III	0.565	0.452	1.022	729
IV	4.406	0.036	-2.209	729
V	3.979	0.046	0.830	729
VI	1.478	0.224	0.650	729
VII	2.607	0.107	1.138	729

Fuente: elaboración propia.

Nota: n=733, I=Puntaje global en la escala, II=Subescala primeras habilidades sociales (básicas), III=Subescala habilidades sociales avanzadas, IV=Subescala habilidades relacionadas con los sentimientos, V=Subescala habilidades alternativas a la agresión, VI=Subescala habilidades para hacer frente al estrés, VII=Subescala habilidades de planificación.

Para analizar las diferencias en las habilidades sociales según el lugar de procedencia de los participantes, se aplicó una prueba t para muestras independientes con un nivel de confianza del 95%. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la subescala de habilidades de planificación ($p=0.007$) (Ver tabla 4).

Tabla 4. Análisis de diferencias de acuerdo a las habilidades sociales y el lugar de procedencia

Dimensión	F	p	t	gl
I	2.750	0.098	0.309	731
II	0.473	0.492	0.415	731
III	0.000	0.996	0.194	731
IV	0.045	0.832	-0.179	731
V	0.087	0.769	1.232	731
VI	7.364	0.007	2.256	731
VII	3.387	0.066	1.450	731

Fuente: elaboración propia.

Nota: n=733, I=Puntaje global en la escala, II=Subescala primeras habilidades sociales (básicas), III=Subescala habilidades sociales avanzadas, IV=Subescala habilidades relacionadas con los sentimientos, V=Subescala habilidades alternativas a la agresión, VI=Subescala habilidades para hacer frente al estrés, VII=Subescala habilidades de planificación.

Discusión y conclusión

Los resultados del presente estudio mostraron que la mayoría los estudiantes de medicina presentó un nivel bueno de habilidades sociales y no se registraron casos en niveles bajo o deficiente. Este perfil general confirma que la mayoría de los participantes contaba con un repertorio social funcional para su etapa formativa, lo cual coincide con lo reportado por Wang et al. (2024), en población universitaria, así como con evidencia regional en estudiantes mexicanos (Caldera et al., 2018). No obstante, el análisis por subescalas reveló un patrón diferencial relevante, la planificación concentró los puntajes más altos, seguida de alternativas a la agresión y habilidades básicas, lo que sugiere un perfil ejecutivo favorable para la organización académica, la autorregulación conductual y la interacción interpersonal cotidiana. Este hallazgo es especialmente pertinente en contextos de formación médica, donde la estructuración del tiempo, la comunicación efectiva y la resolución no violenta de conflictos constituyen competencias nucleares.

En relación con el sexo, los hallazgos no mostraron diferencias globales significativas en el nivel total de habilidades sociales, lo que concuerda con lo reportado por Plascencia et al. (2023), quienes también observaron variaciones mínimas entre hombres y mujeres. Sin embargo, el análisis por subescalas evidenció diferencias estadísticamente significativas en habilidades relacionadas con los sentimientos y alternativas a la agresión, en este sentido, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en habilidades vinculadas con la expresión emocional, lo que coincide con estudios que documentan mayores niveles de empatía, escucha activa y sensibilidad interpersonal en población femenina (Escamilla et al., 2017; Salavera & Usán, 2021). Por su parte, los hombres destacaron en alternativas a la agresión, lo que puede asociarse a estilos más instrumentales de afrontamiento y a una orientación hacia la regulación conductual de la impulsividad, como ha sido documentado en estudios previos (Bernate et al., 2020; López et al., 2024).

Estos patrones pueden interpretarse a la luz de los procesos de socialización diferenciados por sexo, donde históricamente se ha promovido en las mujeres la expresión emocional, el cuidado y la sensibilidad interpersonal, mientras que en los hombres se refuerzan el control conductual, la contención emocional y la búsqueda activa de soluciones (Alquina et al., 2023; Eifler, 1997; Feraco et al., 2023; González & Molero, 2022). Tales diferencias no deben interpretarse de manera esencialista, sino como productos de contextos socioculturales que continúan modelando el aprendizaje emocional y social. En este sentido, los resultados refuerzan la pertinencia de incorporar una perspectiva de género en la formación socioemocional universitaria, como han sugerido trabajos previos (Feraco et al., 2023; González et al., 2020; Plascencia et al., 2023).

Respecto a la edad, se observaron diferencias en las subescalas de habilidades básicas y afrontamiento del estrés, lo cual es consistente con el proceso de maduración progresiva del lóbulo prefrontal y del control ejecutivo durante la transición a la adultez (Drzewiecki & Juraska, 2020; Friedman & Robbins, 2021). A nivel conductual, una mayor edad suele asociarse con un incremento en el uso de estrategias adaptativas, como la resolución de problemas, la autorregulación emocional y la reevaluación cognitiva, así como con una disminución de respuestas impulsivas (Gaeta et al., 2022; Klimenko et al., 2023). Esta evolución en el afrontamiento se vincula también con una mayor conciencia de los recursos psicológicos disponibles y una mejor gestión de situaciones de alta exigencia, elementos estrechamente relacionados con la maduración funcional del córtex prefrontal (Valiente et al., 2024).

En cuanto al lugar de procedencia, se observaron diferencias en la subescala de planificación ($p = 0.007$), en la cual los estudiantes de zonas urbanas mostraron mayores puntajes que aquellos provenientes de contextos rurales. Este hallazgo puede explicarse a partir de la mayor disponibilidad de recursos educativos, culturales y tecnológicos en entornos urbanos, así como de una oferta más amplia de estí-

mulos cognitivamente enriquecedores desde etapas tempranas (Finlay et al., 2021). A su vez, Miller et al. (2019), han documentado que el acceso diferencial a estos recursos influye de manera significativa en el desarrollo de funciones ejecutivas complejas asociadas al rendimiento académico y social. No obstante, este resultado no implica una desventaja global de los estudiantes rurales, sino una expresión de trayectorias de socialización distintas que deben ser reconocidas en el diseño de estrategias formativas inclusivas.

En conjunto, los hallazgos del presente estudio confirman que las habilidades sociales constituyen un componente estructural de la formación médica, con implicaciones directas en el desempeño académico, el bienestar psicológico y la futura relación médico-paciente. En este sentido, resulta indispensable que, tanto en el aula como en los escenarios clínicos simulados, se incorporen programas sistemáticos de entrenamiento en aspectos tales como comunicación empática y manejo emocional, resolución no violenta de conflictos y negociación, estrategias de afrontamiento del estrés y autocuidado, y planificación, toma de decisiones y priorización de tareas, en consonancia con el enfoque conductual de entrenamiento en habilidades y con las recomendaciones actuales para integrar el aprendizaje socioemocional en la educación médica (Arzate et al., 2023; Hsu et al., 2024).

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que la investigación se realizó en un solo Centro Universitario y exclusivamente con estudiantes de medicina, lo que restringe la generalización de los resultados a otras disciplinas y contextos regionales. Asimismo, el diseño transversal impide establecer relaciones causales o analizar trayectorias de evolución de las habilidades sociales a lo largo del tiempo. Además, persiste una limitada producción científica nacional centrada específicamente en estudiantes de medicina, lo cual dificulta comparaciones más amplias. No obstante, como fortalezas se destacan el tamaño muestral amplio, el uso de un instrumento con adecuadas evidencias de confiabilidad en población mexicana y

el análisis detallado por subescalas, lo que aporta información útil para la toma de decisiones curriculares. Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda de manera prioritaria, el diseño, implementación y evaluación de intervenciones institucionales orientadas al fortalecimiento socioemocional deberían consolidarse como un eje estratégico de la educación médica contemporánea.

Referencias

- Alquinga, N., Morales, C., Abata, D., & Valencia, M. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de segundo de bachillerato en una institución de Quito-Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5239
- Arzate, N., Moysén, A., Gurrola, G., & Zacarías, X. (2023). Evidencias psicométricas preliminares del instrumento de habilidades sociales en jóvenes universitarios de México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 34(1), 44–59. <https://doi.org/10.55611/rep3401.04>
- Bernate, J., Perilla, A., Fonseca, I., Betancourt, M., & Guataquira, A. (2020). Análisis de las competencias ciudadanas en la escuela. *Revista ESPACIOS*, 41(16), 18–28.
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A., & Ortiz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11, 144–153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Drzewiecki, C. M., & Juraska, J. M. (2020). The structural reorganization of the prefrontal cortex during adolescence as a framework for vulnerability to the environment. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 199, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2020.173044>
- Eifler, S. (1997). *Sozialisation, self-control und differentielles Lernen*. Deutscher Universitäts-Verlag.
- Escamilla, M., Soto, M., Urbina, H., & Guzmán, R. (2017). Habilidades sociales en alumnos de quinto y sexto de primaria de Pachuca, Hidalgo. *Educación y Salud: Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud UAEH*, 4(8).
- Feraco, T., & Meneghetti, C. (2023). Social, emotional, and behavioral skills: Age and gender differences at 12 to 19 years old. *Journal of Intelligence*, 11(118), 1–18. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>
- Finlay, J., Yu, W., Clarke, P., Lia, M., Judd, S., & Esposito, M. (2021). Neighborhood cognitive amenities? A mixed-methods study of intellectually stimulating places and cognitive function among older Americans. *Wellbeing, Space and Society*, 2, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.wss.2021.100040>

- Flores, V., Vázquez de la Bandera, F., Ponce, A., Núñez, A., & Eugenio, L. (2022). Enfoque clínico de las habilidades sociales con respecto a la zona de procedencia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12699–12708. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4280
- Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2021). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, 47, 72–89. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0>
- Gaeta, M., Rodríguez, M., & Gaeta, L. (2022). Efectos emocionales y estrategias de afrontamiento en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Educación y Educadores*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.2>
- Goldstein, A. P. (1983). *The preparation of health professionals: A skills training approach*. Allyn & Bacon.
- González, A., & Molero, M. (2022). Diferencias de sexo en habilidades sociales y creatividad en adolescentes: Una revisión sistemática. *Revista FUENTES*, 24(1), 116–126. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17471>
- González, A., & Molero, M. (2023). Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes: Revisión sistemática cualitativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 863–886.
- González, J., Morón, J., González, V., Abundis, A., & Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Granados, J., Gómez, O., Islas, M., Maldonado, G., Martínez, H., & Pineda, A. (2020). Depresión, ansiedad y conducta suicida en la formación médica en una universidad en México. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 65–74. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20224>
- Hamraoui, Y., Attouche, N., Housbane, S., & Mohamed, A. (2023). Self-esteem and assertiveness in medical students in Casablanca, Morocco. *Middle East Current Psychiatry*, 30(54), 1–6. <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00325-1>
- Hsu, W., Fuh, L., & Liao, S. (2024). Tickling the heart: Integrating social emotional learning into medical education to cultivate empathetic, resilient, and holistically developed physicians. *Frontiers in Medicine*, 11, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1368858>

- Klimenko, L., Hernández, N., Álvarez, J., & Paniagua, K. (2023). La ansiedad y su relación con las estrategias de afrontamiento en universitarios en el marco de la pandemia de COVID-19. *Psicoespacios*, 17(30), 1–18. <https://doi.org/10.25057/21452776.1503>
- López, M., Ruiz de Chávez, M., & Lomelí, R. (2024). Estilos de afrontamiento del estrés en mujeres y hombres universitarios post-COVID-19 del sureste de México. *Revista ACANITS Redes Temáticas en Trabajo Social*, 3(4), 111–132. <https://doi.org/10.62621/acanits-redes-t-ts.v3i4.45>
- Martínez, A., Soto, G., García, M., & Sánchez, M. (2020). Perfil de éxito académico en estudiantes de medicina de acuerdo con su trayectoria académica del bachillerato. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 23–31. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.20330>
- Milena, T., Saavedra, G., & Julissa, N. (2024). Análisis comparativo de las habilidades sociales en un contexto rural y urbano de Colombia. *Pensamiento Americano*, 17(34), 1–12. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.730>
- Miller, P., Votruba, E., & Levine, R. (2019). Poverty and academic achievement across the urban to rural landscape: Associations with community resources and stressors. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(2), 106–122. <https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.2.06>
- Napolitano, C., Sewell, M., Yoon, H., Soto, C., & Roberts, B. (2021). Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. *Frontiers in Education*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679561>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Plascencia, J., De la Torre, C., & Medina, M. (2023). Habilidades sociales asertivas y autoeficacia para el desarrollo del desempeño académico en universitarios. *Revista Educarnos*, 12(49), 133–144.
- Quispe, A., Ortega, O., & Navarro, B. (2023). Las habilidades sociales en la vida universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1387–1398. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.599>

- Salavera, C., & Usán, P. (2021). Relationship between social skills and happiness: Differences by gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 1–9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157929>
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. Diario Oficial de la Federación.
- Silió, E. (2024, noviembre 10). Los mejores expedientes quieren estudiar Medicina, pero preocupa que su motivación no sea la vocación sino el prestigio. *El País*. <https://n9.cl/atcvu>
- Valiente, C., Arguedas, M., Marcos, R., & Martínez, M. (2024). Sintomatología prefrontal y perfil atencional como predictores del estrés percibido y la tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(1), 171–194. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8611>
- Wang, F., Min, L., & King, R. (2024). University students' socio-emotional skills: The role of the teaching and learning environment. *Studies in Higher Education*, 50(6), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447>

Sociodemographic Factors and Social Skills in Medical Students***Fatores Sociodemográficos e Habilidades Sociais dos Estudantes de Medicina*****Brandon de Jesús Morales López**

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0008-1887-4669>

brandon.morales@cutonala.udg.mx

bramolo18@gmail.com

Médico Cirujano y Partero por la Universidad de Guadalajara. Doctorante en Investigación Multidisciplinaria en Salud. Profesor de la Carrera de Médico Cirujano y Partero en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

Isay Iñiguez García

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0001-4913-6211>

isay.iniguez3491@alumnos.udg.mx

isayigmvz2@hotmail.com

Estudiante de la Licenciatura en Salud Pública en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara, actualmente becario del Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes Sobresalientes.

María Luisa Avalos Latorre

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | 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.

Abstract

Social skills are behaviors that facilitate successful interaction, promoting positive relationships and conflict resolution. Among medical students, these competencies are essential for communication and conflict management, as well as for influencing personal well-being and quality of life. Their development is shaped by various sociodemographic factors and is key to ethical, humanitarian, and professional training in the clinical field. The objective of this study was to compare sociodemographic factors such as age, sex, and place of origin with social skills in medical students. A quantitative, cross-sectional, and comparative study was conducted with 733 students from all semesters of the medical program. Sociodemographic and academic data were collected using an ad hoc questionnaire, and social skills were assessed with the Goldstein Scale (1983). Comparisons between variables were analyzed using ANOVA and the independent samples t-test. A total of 70.1% of the students showed a good level of social skills. Significant differences were found between sexes in skills related to feelings ($p = 0.036$) and alternatives to aggression ($p = 0.046$); by age in basic skills ($p = 0.021$) and stress coping ($p = 0.019$); as well as by place of origin, where students from urban areas showed greater planning skills than those from rural areas ($p = 0.007$). It is concluded that social skills are essential for medical training, as they promote effective interaction, communication, and emotional regulation, and foster ethical, humanitarian, and competent professional practice. Keywords: Social skills; Sociodemographic factors; Medical students; Interpersonal communication; Medical education.

Resumo

As habilidades sociais são comportamentos que facilitam a interação bem-sucedida, promovendo relacionamentos positivos e a resolução de conflitos. Em estudantes de medicina, essas competências são essenciais para a comunicação e a gestão de conflitos, além de influenciarem o bem-estar pessoal e a qualidade de vida. Seu desenvolvimento é condicionado por diversos fatores sociodemográficos e constitui-se como fundamental para a formação ética, humanitária e profissional no âmbito clínico. O objetivo da presente pesquisa foi comparar fatores sociodemográficos como idade, sexo e local de procedência com as habilidades sociais em estudantes de medicina. Realizou-se um estudo quantitativo, transversal e comparativo com 733 estudantes de todos os semestres do curso de medicina. Dados sociodemográficos e acadêmicos foram coletados por meio de uma ficha ad hoc, e as habilidades sociais foram avaliadas com a Escala de Goldstein (1983). As comparações entre as variáveis foram analisadas por meio de ANOVA e do teste t para amostras independentes. 70,1% dos estudantes apresentaram um bom nível de habilidades sociais. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos em habilidades relacionadas aos sentimentos ($p = 0,036$) e em alternativas à agressão ($p = 0,046$); por idade, em habilidades básicas ($p = 0,021$) e no enfrentamento do estresse ($p = 0,019$); assim como por local de procedência, onde os estudantes urbanos apresentaram maior habilidade de planejamento do que os rurais ($p = 0,007$). Conclui-se que as habilidades sociais são essenciais para a formação médica, promovendo a interação eficaz, a comunicação e a gestão emocional, e favorecendo um exercício ético, humanitário e competente.

Palavras-chave: Habilidades sociais; Fatores sociodemográficos; Estudantes de medicina; Comunicação interpessoal; Formação médica.

Capítulo 4

Compromiso docente y su efecto en las prácticas inclusivas en contextos educativos urbanos

María Toribia Zambrano Arce, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera,
Rolando Fernando Zambrano Arce, Tania Marlene Aguilar Taype,
Kenji Alberto Chung Sanchez

Resumen

Este capítulo investiga la relación entre el compromiso docente y las prácticas inclusivas en escuelas urbanas de Lima Metropolitana, Perú. Su objetivo es analizar cómo el compromiso del profesor —un constructo multidimensional que incluye aspectos afectivos, normativos y de continuidad— se asocia con prácticas pedagógicas dirigidas a atender la diversidad en estudiantes con discapacidad de educación secundaria regular. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. Los datos se recogieron mediante un cuestionario con escalas Likert, validado por expertos, que evaluó el compromiso docente y las prácticas inclusivas en áreas como planificación, uso del tiempo, condiciones del aula, metodología y evaluación. La confiabilidad se verificó estadísticamente. El análisis, mediante estadística descriptiva, inferencial y un modelo de regresión logística ordinal, permitió comprender el papel fundamental del compromiso docente en la promoción de la inclusión educativa. Los hallazgos aportan información valiosa para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Palabras clave:
Educación
inclusiva;
Educación urbana;
Educación especial

Zambrano Arce, M. T., Hurtado Laura De Mera, C. R., Zambrano Arce, R. F., Aguilar Taype, T. M., & Chung Sanchez, K. A. (2025). Compromiso docente y su efecto en las prácticas inclusivas en contextos educativos urbanos. 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 II)*. (pp. 87-105). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c713>



Introducción

La educación inclusiva es un enfoque holístico y dinámico que busca brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, sociales, económicas o culturales. Enfatiza la integración de los estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares, garantizando que todos los niños puedan participar y beneficiarse del proceso educativo (Karim & Hue, 2022; Oranga et al., 2024). Este enfoque se basa en la creencia de que todos los estudiantes pertenecen y son miembros valiosos de sus comunidades escolares, promoviendo la diversidad y la equidad en la educación (Specht et al., 2025).

Además, la educación inclusiva se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que afirma que la educación es un derecho básico para todas las personas (Kanyopa, 2023). Se alinea con declaraciones internacionales como la Declaración de Salamanca, enfatizando la importancia de la inclusión y la participación para la dignidad humana y el disfrute de los derechos humanos (Kanyopa, 2023) y también promueve la justicia social al garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad y puedan participar plenamente en la sociedad (Díaz-León et al., 2024).

Desde el punto de vista teórico, la educación inclusiva se fundamenta en diversas teorías educativas, entre las que destaca el constructivismo, que plantea que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus experiencias. En este contexto, los enfoques constructivistas en aulas inclusivas promueven la colaboración y el aprendizaje entre pares, lo que resulta especialmente beneficioso para estudiantes con necesidades de aprendizaje diversas (Sabayleh & Sakarneh, 2023). De manera complementaria, la Teoría de la Justicia Social enfatiza la equidad y la justicia en la educación, abogando por la eliminación de las barreras que impiden que los grupos marginados accedan a una educación de calidad. Este marco teórico se

alinea estrechamente con los objetivos de la educación inclusiva, al buscar empoderar a todos los estudiantes y garantizar su participación plena en los procesos educativos (Karim & Hue, 2022).

No obstante, pese a su sólido sustento teórico y amplio reconocimiento internacional, la implementación de la educación inclusiva enfrenta múltiples desafíos de carácter estructural, cultural y actitudinal, los cuales pueden perpetuar prácticas de exclusión si no son abordados de manera sistemática (Sepadi, 2024). En concordancia, en el Foro de Educación Inclusiva “Experiencias inclusivas y desafíos de la atención a estudiantes con discapacidad” se evidenció que, a pesar de los avances alcanzados, persisten aspectos críticos pendientes de atención en los sistemas educativos (Isauri, 2024).

En este contexto, el compromiso docente se presenta como un determinante clave para la superación de las barreras que dificultan la implementación de la educación inclusiva. Dicho compromiso se entiende como el grado de dedicación del docente hacia su profesión, sus estudiantes y la institución educativa, constituyéndose en un constructo multifacético que integra dimensiones emocionales, motivacionales y cognitivas (Frelin & Fransson, 2017). Desde esta perspectiva, un mayor nivel de compromiso favorece el desarrollo de actitudes positivas y prácticas pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad en el aula.

No obstante, diversos estudios evidencian que, si bien la mayoría de los docentes reconoce la inclusión como un derecho y como parte de la normativa educativa vigente, persisten resistencias frente a la aplicación de ajustes razonables y prácticas inclusivas. Estas dificultades suelen estar asociadas al desconocimiento, la falta de motivación o a niveles insuficientes de compromiso profesional, lo que termina generando barreras para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas diversas (Paz & Flores, 2024). En este sentido, la evidencia empírica sugiere que el compromiso del profesorado influye directamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales y en la efectividad

de las prácticas inclusivas implementadas en el aula (Odongo & Davidson, 2016; Xie, 2023).

En consecuencia, la presente investigación plantea la siguiente pregunta central: ¿Cuál es la incidencia del compromiso docente en las prácticas inclusivas de docentes en instituciones educativas urbanas de Lima Metropolitana, Perú? La comprensión de esta relación permitirá generar evidencia útil para fortalecer estrategias pedagógicas y políticas educativas orientadas a promover la inclusión efectiva.

Método

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo y paradigma positivista, con un diseño no experimental transversal de carácter explicativo, orientado a examinar la relación entre el compromiso docente y las prácticas inclusivas. La población estuvo integrada por 211 docentes de educación secundaria de instituciones urbanas de Lima Metropolitana, Perú, de los cuales se seleccionó una muestra de 73 mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo únicamente docentes que trabajaban con estudiantes con discapacidad en aulas de Educación Básica Regular.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado compuesto por dos escalas: la primera midió el compromiso docente (20 ítems: afectiva, de continuidad y normativa) y la segunda evaluó las prácticas inclusivas (24 ítems: planificación pedagógica, uso del tiempo, condiciones del aula, metodología y evaluación), ambas con respuesta tipo Likert. La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos y la confiabilidad mediante prueba piloto, obteniéndose coeficientes Alfa de Cronbach de 0.755 y 0.981, respectivamente.

El procedimiento incluyó coordinación con las instituciones participantes y distribución del instrumento vía Google Forms. Los datos fueron procesados con SPSS v.25, empleándose estadística

descriptiva para caracterizar las variables y estadística inferencial, mediante un modelo de regresión logística ordinal, para evaluar la influencia del compromiso docente sobre las prácticas inclusivas.

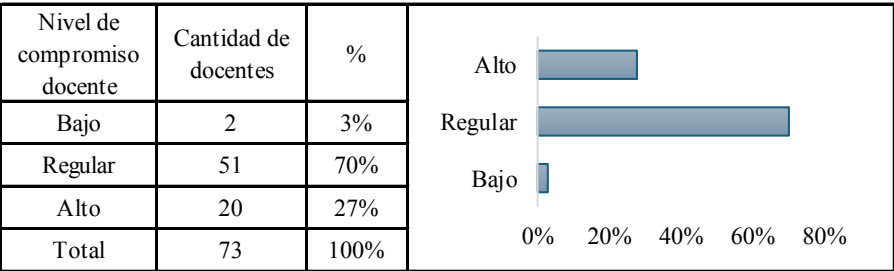
Finalmente, se garantizó el cumplimiento de principios éticos de anonimato, confidencialidad y consentimiento informado, citando todas las fuentes según normas APA (7.^a edición).

Resultados

Resultados descriptivos

Variable: compromiso docente

Figura 1. Nivel de prácticas inclusivas

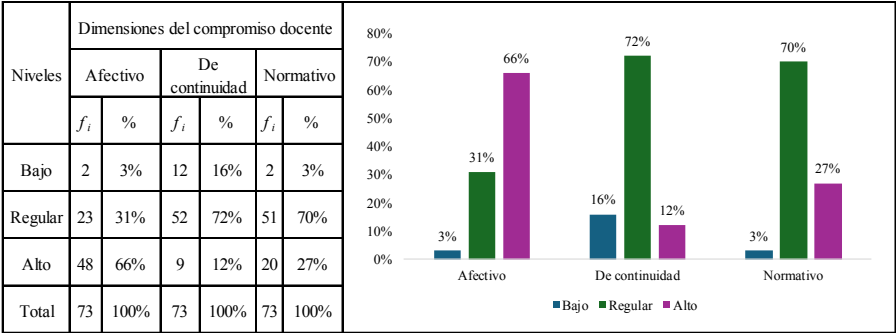


Fuente: elaboración propia

Los resultados mostrados en Figura 1 permiten identificar que el 70% de los docentes presenta un nivel regular de compromiso, lo que evidencia una participación moderada en las prácticas inclusivas. Asimismo, un 27% alcanza un nivel alto, mostrando una disposición más sólida hacia la atención de la diversidad. En contraste, solo un 3% se ubica en el nivel bajo. En conjunto, los datos sugieren que, si bien existe un grupo significativo con actitudes favorables, el compromiso docente en general aún se sitúa en un punto intermedio, lo que implica la necesidad de continuar fortaleciendo la formación y el acompañamiento en inclusión educativa.

Dimensiones de compromiso docente

Figura 2. Gráfico comparativo de Dimensiones de compromiso docente

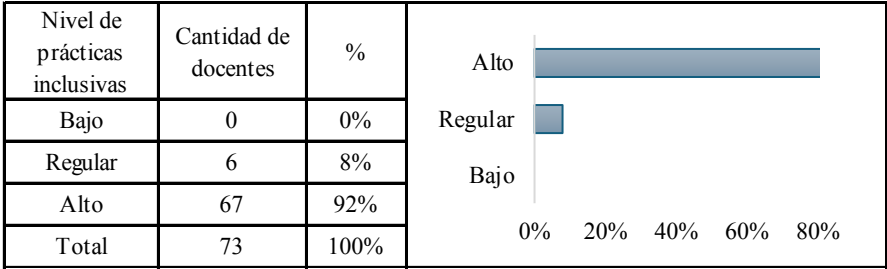


Fuente: elaboración propia

Respecto a las dimensiones del compromiso docente, los resultados (Figura 2) evidencian tendencias diferenciadas. En la dimensión afectiva, la mayoría de los docentes (66%) alcanzó un nivel alto, lo que refleja una fuerte identificación emocional con su labor y con las prácticas inclusivas. En contraste, en la dimensión de continuidad, el 72% se ubicó en el nivel regular, indicando que la permanencia y dedicación sostenida aún presentan un grado intermedio. De manera similar, en la dimensión normativa, el 70% también mostró un nivel regular, lo que sugiere que el sentido de obligación o responsabilidad hacia la inclusión se manifiesta de forma moderada. En conjunto, los resultados muestran un compromiso afectivo robusto, pero un compromiso de continuidad y normativo aún por fortalecer.

Variable: prácticas inclusivas

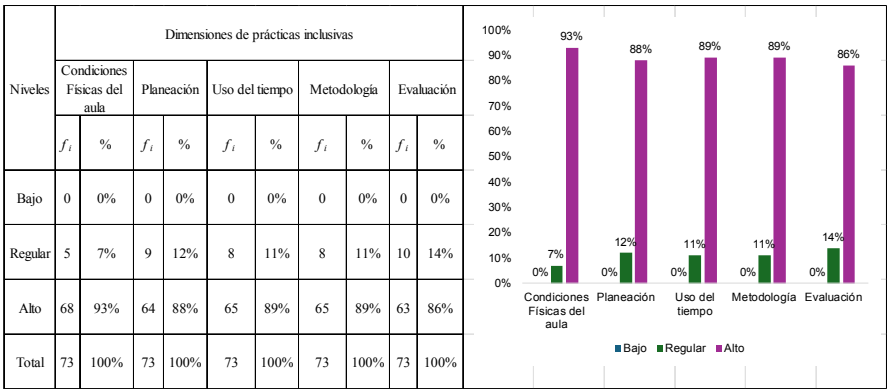
Figura 3. Nivel de prácticas inclusivas



Fuente: elaboración propia

En cuanto al nivel de prácticas inclusivas (Figura 3), los datos muestran una tendencia claramente favorable. El 92% de los docentes se ubica en el nivel alto, evidenciando una implementación sólida de estrategias y acciones orientadas a la atención de la diversidad. Un 8% se encuentra en el nivel regular, lo que indica prácticas aún en proceso de consolidación. No se registraron docentes en el nivel bajo. En conjunto, los resultados reflejan un panorama positivo respecto al desarrollo de prácticas inclusivas en las instituciones evaluadas.

Figura 4. Gráfico comparativo de Dimensiones de prácticas inclusivas



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las dimensiones de las prácticas inclusivas, los resultados (Figura 4) muestran niveles consistentemente favorables. En condiciones físicas del aula, el 93% de los docentes se ubicó en el nivel alto, indicando ambientes adecuados para la atención a la diversidad. En la dimensión de planeación, el 88% alcanzó un nivel alto, evidenciando una preparación pedagógica coherente con los principios de inclusión. De manera similar, las dimensiones de uso del tiempo y metodología presentan un 89% en el nivel alto, lo que sugiere una organización eficiente y el empleo de estrategias diversificadas. Finalmente, en la dimensión de evaluación, el 86% también se situó en el nivel alto. No se registraron valores en el nivel bajo en ninguna dimensión. En conjunto, los datos reflejan una implementación sólida y generalizada de prácticas inclusivas en todas las dimensiones evaluadas.

Contrastación de la hipótesis

Se llevaron a cabo las pruebas estadísticas necesarias para contrastar las siguientes hipótesis planteadas:

- H_0 : el compromiso docente no ejerce una incidencia significativa sobre las prácticas inclusivas en las instituciones educativas de un distrito de Lima.
- H_a : el compromiso docente ejerce una incidencia significativa sobre las prácticas inclusivas en las instituciones educativas de un distrito de Lima.

En ese sentido, para determinar si el compromiso docente incide en las prácticas inclusivas, primero se revisó si el modelo estadístico utilizado funcionaba correctamente. Esta verificación es necesaria porque solo si el modelo se ajusta bien es posible interpretar sus resultados con confianza. Los valores que permiten evaluar este ajuste se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Indicadores de ajuste del modelo para la hipótesis

Modelo eva- luado	-2 Log de verosimi- litud	Contraste Chi-cuadrado	gl	p	Índices Pseudo R ²
Modelo con solo la constante	16,620	—	—	—	Cox & Snell: 0,168
Modelo con va- riables incluidas	3,184	13,435	2	0,001	Nagelkerke: 0,388
					McFadden: 0,324

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el modelo final el que incluye al compromiso docente como variable explicativa mejora significativamente en comparación con un modelo básico que no incluye ninguna influencia. El valor de significancia ($p = 0,001$) confirma que esta mejora no se debe al azar. Además, los indicadores llamados “pseudo R²” señalan que el modelo logra explicar una parte importante de las prácticas inclusivas; en particular, el valor de Nagelkerke (0,388) indica que cerca del 39% de la variación en dichas prácticas puede ser explicada por el compromiso docente. Este buen ajuste permite continuar con la interpretación de los parámetros, mostrados en la Tabla 2.

Tabla 2. Parámetros del modelo de regresión ordinal para la hipótesis

Compo- nente del modelo	Categoría	Coefi- ciente	Error están- dar	Wald	gl	p
Umbral	Prácticas inclusi- vas: nivel alto	2,464	0,521	22,378	1	0,000
Parámetros de ubicación	Compromiso docente: alto	-11,086	195,764	0,003	1	0,955

Compo- nente del modelo	Categoría	Coefi- ciente	Error están- dar	Wald	gl	p
	Compromiso docente: bajo	22,218	0,000	—	1	—
	Compromiso do- cente: regular	0	—	—	0	—

Fuente: elaboración propia

Una vez confirmado que el modelo funciona adecuadamente, se analizan los parámetros que indican cómo influye el compromiso docente en los diferentes niveles de prácticas inclusivas. El parámetro general del modelo muestra que los niveles de prácticas inclusivas se diferencian claramente entre sí, lo que confirma que la herramienta estadística utilizada es adecuada para este tipo de variable.

En cuanto al compromiso docente, se observa que algunos niveles presentan estimaciones extremas o poco estables debido a la forma en que se distribuyeron los participantes en esas categorías. Sin embargo, esto no afecta la conclusión principal, porque la evidencia más sólida proviene del ajuste general del modelo (Tabla 1), que ya demostró que el compromiso docente sí tiene un efecto sobre las prácticas inclusivas.

Al considerar los resultados de ambas tablas, se finaliza afirmando que el compromiso docente sí incide en las prácticas inclusivas. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa planteada.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que el compromiso docente influye significativamente en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo. El modelo estadístico aplicado confirmó dicha relación ($\chi^2 = 13.435$; $p = 0.001$)

y mostró que el compromiso docente explica el 38.8% de la variabilidad en las prácticas inclusivas ($Nagelkerke = 0.388$). Este peso explicativo posiciona al compromiso docente como un predictor central dentro de los factores institucionales que favorecen o limitan el desarrollo de la inclusión educativa.

Estos hallazgos se alinean con estudios recientes en distintos contextos internacionales que destacan que el compromiso docente, la autoeficacia, la motivación prosocial y el clima escolar inclusivo son elementos clave para que los docentes adopten prácticas inclusivas efectivas. Por ejemplo, en China, se ha demostrado que el apoyo social y las actitudes positivas hacia la inclusión fortalecen la intención de comportamiento inclusivo, a través de mediaciones completas de la actitud y de la autoeficacia docente (Li & Chung, 2025, Paz & Flores, 2024). De manera convergente, el presente estudio confirma que cuando los docentes están emocionalmente involucrados y comprometidos con la inclusión, muestran mayor disposición a planificar, adaptar metodologías y gestionar entornos inclusivos.

Asimismo, investigaciones en zonas rurales de China sostienen que el compromiso docente media la relación entre liderazgo escolar y logro estudiantil (Manuel et al., 2025.). Estos hallazgos respaldan la idea de que el compromiso es un eje articulador entre las condiciones institucionales y los resultados educativos. En el caso de Chacacayo, los resultados sugieren que docentes más comprometidos están mejor capacitados para sostener prácticas inclusivas incluso en contextos de limitaciones materiales y organizacionales.

Por otro lado, estudios cualitativos realizados en distintos países coinciden en que la competencia pedagógica del docente, su actitud hacia la inclusión y las experiencias participativas de los estudiantes con discapacidad son aspectos profundamente influidos por el compromiso subjetivo y profesional del profesorado (Ram, 2025; Siswandari et al., 2025; Lindner et al; 2023). Esto permite interpretar que el compromiso docente no solo es un factor emocional, sino también un motor que impulsa la actualización pedagógica, la creatividad di-

dáctica y la búsqueda de estrategias diferenciadas. En este sentido, el resultado obtenido en el presente estudio confirma que los docentes con mayor compromiso se involucran más en acciones de planificación inclusiva, gestión adecuada del tiempo y uso de metodologías adaptativas.

Además, en Omán, se ha identificado que las dimensiones del clima escolar inclusivo especialmente la motivación prosocial del docente influyen significativamente en el compromiso (Emán & Al-Mahdy, 2025). Este resultado coincide con la realidad observada en las instituciones de Chaclacayo, donde muchos esfuerzos inclusivos dependen del compromiso voluntario del docente más que de políticas institucionales plenamente consolidadas. Esto sugiere que, si bien el compromiso docente es un predictor importante, este podría potenciarse si se fortalecieran las condiciones estructurales que promueven un clima escolar más inclusivo.

La literatura también indica que las actitudes positivas hacia la inclusión y la autoeficacia para las prácticas inclusivas predicen comportamientos docentes más flexibles y colaborativos (Burak et al., 2025; Manuel et al., 2025). Aunque en el presente estudio no se evaluaron estas variables, los resultados obtenidos sobre el compromiso docente podrían estar relacionados con estos factores, considerando que el compromiso suele reflejar creencias, emociones y percepciones de capacidad profesional.

Asimismo, investigaciones desarrolladas en contextos con limitaciones estructurales como Nepal, África subsahariana y los pueblos rurales de la India muestran que, aun cuando existan barreras materiales o falta de formación, el compromiso y la agencia docente siguen siendo elementos decisivos para sostener prácticas inclusivas (Genovesi et al., 2022; Ram, 2025., Tenaja et al., 2023). En concordancia, las instituciones del distrito de Chaclacayo comparten desafíos similares vinculados a infraestructura, recursos, capacitación continua y apoyo institucional. Los resultados de este estudio, por tanto, evidencian que, pese a estos obstáculos, el compromiso docen-

te continúa siendo un factor determinante para la implementación de prácticas inclusivas en el aula, ya que fortalece la autoeficacia docente, lo que mejora la práctica y beneficia al estudiante (Woodcock & Hardy, 2025).

Finalmente, estudios europeos recientes indican que, para avanzar hacia una inclusión real, es indispensable fortalecer el compromiso docente, los acuerdos colectivos, el trabajo en microredes, la formación continua y sensibilización para el cambio de actitud. (Fiuza et al., 2024, Lindner et al., 2023). El presente estudio confirma que, en ausencia de políticas institucionales sólidas, el compromiso docente opera como un factor protector que permite sostener prácticas inclusivas, sin embargo, es importante que el docente cuente con agentes externos como los directivos y profesionales especialistas en inclusión, para que el docente desarrolle prácticas inclusivas exitosas, porque el compromiso docente puede tener diferencias en función al género, al tipo de discapacidad que se atiende, a los apoyos que recibe el docente en la institución educativa e incluso a los años de servicio o práctica docente en aula, no obstante, se evidencia que a medida que se incrementa el compromiso docente también aumenta los niveles de competencia inclusiva (Yavuz, 2025).

Conclusiones

Los hallazgos del estudio demuestran que el compromiso docente influye significativamente en la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, Lima. Los análisis estadísticos indicaron una relación significativa ($\chi^2 = 13.435$; $p = .001$) y un índice de Nagelkerke de 0.388, lo que sugiere que el compromiso profesional del docente explica aproximadamente el 38.8% de la variabilidad en las prácticas inclusivas. En este sentido, los docentes que manifiestan un mayor nivel de compromiso tienden a aplicar estrategias pedagógicas inclusivas más diversas, fa-

voreciendo la participación de todos los estudiantes y promoviendo la equidad educativa.

A pesar de estos resultados, el estudio presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. La muestra se restringió a instituciones de un solo distrito, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos. Asimismo, el diseño transversal empleado impide establecer relaciones causales definitivas, y el uso de instrumentos de autoinforme podría haber introducido sesgos de deseabilidad social. Además, no se incorporaron variables contextuales como el liderazgo escolar, el clima institucional o la formación docente especializada, que podrían influir en la relación entre compromiso y prácticas inclusivas.

Estos hallazgos abren diversas líneas de investigación futura. Resulta pertinente explorar programas de formación docente orientados a la educación inclusiva que fortalezcan competencias metodológicas y adaptaciones curriculares, así como evaluar la influencia del liderazgo escolar inclusivo y de comunidades de práctica en el compromiso docente. De igual manera, se recomienda investigar el impacto de recursos pedagógicos y tecnológicos en la implementación de prácticas inclusivas, realizar estudios longitudinales que permitan identificar efectos a lo largo del tiempo, y considerar la perspectiva del estudiantado para contrastar la práctica docente con la experiencia de aprendizaje. Finalmente, analizar la relación entre la formación continua o especializaciones en educación inclusiva y la eficacia docente podría contribuir a diseñar políticas educativas más efectivas y basadas en evidencia.

Referencias

- Burak, Y., Ahmetoglu, E., & Sakalli, G. S. (2025). Teachers' attitudes towards inclusion and opinions on self-efficacy and classroom practices in relation to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(1). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70047>
- Díaz-León, K., Palacios-Serna, L. I., & Borrego-Rosas, C. E. (2024). Inclusive education: From theoretical considerations to social praxis. *Clio. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 4(8), 152–168.
- Emán, M. M., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2025). Exploring the role of school climate and self-efficacy in fostering teacher commitment in inclusive education settings. *Psychology in the Schools*, 62(3), 1–13. <https://doi.org/10.1002/pits.70091>
- Fiuza Asorey, M. J., Sierra Martínez, S., Castro País, M. D., & Parrilla Latas, Á. (2024). What priorities for change are we missing in terms of inclusion? A symphony of voices with participatory interviews. *British Journal of Special Education*, 51(2), 221–232. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12515>
- Frelin, A., & Fransson, G. (2017). Four components that sustain teachers' commitment to students—a relational and temporal model. *Reflective Practice*, 18(5), 641–654. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307722>
- Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C., & Hoekstra, R. A. (2022). Stakeholder experiences, attitudes, and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of qualitative studies. *Autism*, 26(7), 1606–1625. <https://doi.org/10.1177/13623613221096208>
- Isauri, J. (2024). Relatoría de evento: I Foro de Educación Inclusiva “Experiencias inclusivas y desafíos de la atención a estudiantes con discapacidad”. *Educación en Contexto*, 10(20), 178–196.
- Kanyopa, T. J. (2023). Exclusion, diversity and inclusion. In G. K. Smythe, (ed.). *Sustainable Development Goals Series* (pp. 3–9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43752-6_1
- Karim, S., & Hue, M.-T. (2022). Global perspectives and the challenge of inclusive education. In S. Karim, & M.-T. Hue, (eds.), *Supporting diverse students in Asian inclusive classrooms: From policies and theories to practice* (pp. 1–22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032021775-2>

- Li, Y., & Chung, J. J. (2025). A study on the intention of inclusive educational behavior among Chinese inclusive teachers applying the theory of planned behavior. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 68(2), 109–130. <http://doi.org/10.20971/kcpmd.2025.68.2.109>
- Lindner, K.-T., Schawab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Manuel, L. M., Campbell, K., & Elder, A. C. (2025). Relationships among implicit theories of intelligence, attitudes toward inclusion and teacher self-efficacy beliefs for inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26(1). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70048>
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 209–227. <http://kerd.ku.ac.ke/123456789/804>
- Oranga, J., Njurai, E., Gisore, B., & Areba, G. N. (2024). Inclusive education: Transcending exclusionary practices in education. In A. C. Elder, (ed.). *Exploring educational equity at the intersection of policy and practice* (pp. 101–119). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1614-6.ch006>
- Paz, E., & Flores, H. (2024). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e00008>
- Ram Chandra, G. (2025). Proactive teacher agency, participation of students with disabilities, and advancement of inclusive teacher identity in regular schools in Nepal. *British Journal of Special Education*, 52(3), 379–397. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70032>
- Sabayleh, O. A., & Sakarneh, M. A. (2023). Effective teaching strategies for students with learning disabilities in inclusive classroom: A comparative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(1), 209–220. <https://doi.org/10.17762/kuey.v29i1.542>

- Sepadi, M. D. (2024). Conceptualizing and evolution of inclusive education: A global and national exploration. In G. K. Smythe, (ed.), *Global practices in inclusive education curriculum and policy*(pp. 1–24). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4058-5.ch001>
- Siswandari, V. E., Suharini, E., Mulyoni, S., & Prihatin, T. (2025). Evaluating the influence of inclusive teachers' pedagogical competence within adaptive educational frameworks. *Educational Process: International Journal*, 14(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.1.441>
- Specht, J., Sider, S., & Maich, K. (2025). A research agenda for inclusive education: Setting the context. In J. Specht, S. Sider, & K. Maich, (eds.). *A research agenda for inclusive education* (pp. 1–9). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035328550.00009>
- Taneja, S., Singal, N., & Samson, M. (2023). Education of children with disabilities in rural areas of Indian public schools: A long road to inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 735–750. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1917525>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2025). Teacher self-efficacy, inclusion, and professional development practices: Fostering a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51(5), 890–904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>
- Xie, Z. (2023). Work motivation and organisational commitment among inclusive education teachers in China: The mediating role of job crafting. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(6), 896–905. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2042157>
- Yavuz, M. (2025). Examining the relationship between teachers' professional commitment, inclusive competence and the social acceptance of students with special needs. *Revista de Educación, Teoría e Investigación Práctica*, 11(1), 74–90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4543306>

Teacher Commitment and Its Effect on Inclusive Practices in Urban Educational Contexts

Compromisso Docente e Seu Efeito nas Práticas Inclusivas em Contextos Educacionais Urbanos

María Toribia Zambrano Arce

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

<https://orcid.org/0000-0003-3881-2795>

mzambrano@une.edu.pe

mzambranoarce@gmail.com

Doctora en Educación, Magister en Psicología Educativa, Licenciada en Educación con primera especialidad en Educación Inicial Especial y segunda especialidad en Jardín de la Infancia, especialista en Audición y Lenguaje. Docente Universitario.

Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera

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

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

09590288@une.edu.pe

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. Docente Universitario.

Rolando Fernando Zambrano Arce

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

<https://orcid.org/0000-0002-2861-6697>

rzambrano@une.edu.pe

Rolando_zamb@hotmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Tecnología Educativa, Licenciado en Educación en Filosofía y Historia, y estudios concluidos de segunda especialidad en Educación Básica Alternativa e Informática Educativa. Docente Universitario.

Tania Marlene Aguilar Taype

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

<https://orcid.org/0000-0003-4353-7206>

taguilar@une.edu.pe

Taniagtr7899@gmail.com

Magíster en Medición y Evaluación de la Calidad Educativa, Licenciada en Educación y Psicóloga y estudios concluidos de Doctorado en Ciencias de la Educación y segunda especialidad en Psicología Clínica y de la Salud. Docente Universitario.

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 Educación, Magister en Ingeniería Industrial, Ingeniero Industrial y Contador Público. Especialista en mejora de procesos, tributación e investigación. Docente Universitario.

Abstract

This chapter examines the relationship between teacher commitment and inclusive practices in urban educational institutions in Metropolitan Lima, Peru, with the aim of analyzing how teacher commitment, understood as a multidimensional construct encompassing affective, normative, and continuance components, is associated with the development of pedagogical practices oriented toward diversity. The study adopts a quantitative approach with a non-

experimental, cross-sectional, explanatory design, and focuses on secondary school teachers who work with students with disabilities in regular basic education classrooms. Data were collected through a structured questionnaire with Likert-type scales, organized into two sections addressing teacher commitment and inclusive practices, the latter related to pedagogical planning, time management, classroom conditions, teaching methodology, and assessment. Content validity was established through expert judgment, and reliability was confirmed through statistical analysis. Data processing involved descriptive and inferential statistical techniques, using an ordinal logistic regression model, which provides an analytical overview of the role of teacher commitment in the implementation of inclusive practices and offers relevant information for pedagogical reflection and decision-making in the educational field.

Keywords: Inclusive education; Urban education; Special needs education

Resumo

O capítulo aborda a relação entre o compromisso docente e as práticas inclusivas em instituições educacionais urbanas da região metropolitana de Lima, Peru, com o propósito de analisar como o compromisso do professorado—entendido como um construto multidimensional que integra componentes afetivos, normativos e de continuidade—relaciona-se com o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para o atendimento à diversidade. A pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem quantitativa, com um delineamento não experimental transversal de caráter explicativo, tendo como população professores do ensino médio que trabalham com estudantes com deficiência em salas de aula da Educação Básica Regular. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário estruturado com escalas do tipo Likert, organizado em duas seções referentes ao compromisso docente e às práticas inclusivas, estas últimas vinculadas ao planejamento pedagógico, uso do tempo, condições da sala de aula, metodologia e avaliação; a validade do instrumento foi estabelecida por meio de juízo de especialistas e a confiabilidade mediante análise estatística. O processamento das informações foi efetuado por meio de técnicas de estatística descritiva e inferencial, empregando um modelo de regressão logística ordinal, o que permite oferecer um panorama analítico sobre o papel do compromisso docente na implementação de práticas inclusivas e fornecer informações relevantes para a reflexão pedagógica e a tomada de decisões no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação urbana; Educação especial

Capítulo 5

La multidisciplinariedad un desafío en Latinoamérica: metodologías participativas, bienestar y políticas educativas desde la perspectiva rizomática

Wilmar Cetina Ortiz

Resumen

Este capítulo propone un cambio fundamental en la concepción de la educación en América Latina, criticando el modelo actual que reduce la "calidad" a métricas estandarizadas, invisibilizando así dimensiones afectivas, territoriales y participativas. Argumenta que es necesario un giro epistemológico hacia una visión multidimensional del bienestar escolar, entendido como una red de sentidos interconectados. Para fundamentar esta propuesta, el texto integra un marco teórico multidisciplinar—pedagogía crítica, antropología y filosofía decolonial—bajo una ontología rizomática (Deleuze-Guattari). Esta perspectiva rechaza los modelos lineales y jerárquicos, promoviendo conexiones entre diversos saberes. La investigación participativa del proyecto RABE demuestra la eficacia de metodologías visuales y narrativas para generar soluciones pedagógicas contextualizadas, superando las limitaciones de las prescripciones expertas. Aunque se reconocen avances en políticas recientes que integran el bienestar socioemocional, se señala una brecha crítica entre su formulación y su implementación real. Se concluye que el bienestar escolar no es un complemento, sino la condición esencial para una educación orientada a la justicia, exigiendo para ello financiamiento adecuado, formación docente integral y sistemas de evaluación participativos.

Palabras clave:

Bienestar del estudiante; calidad de la educación; pedagogía decolonial; investigación participativa; política educativa; educación socioemocional.

Cetina Ortiz, W. (2025). La multidisciplinariedad un desafío en Latinoamérica: metodologías participativas, bienestar y políticas educativas desde la perspectiva rizomática. 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 II)*. (pp. 107-138). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c714>



Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan un desafío que exige la reconfiguración profunda de sus fundamentos, estructuras y prácticas. Desde el giro neoliberal de la década de los noventa la educación en la región ha sido articulada fundamentalmente alrededor de la noción hegemónica de calidad educativa, centrada en la estandarización del sistema que privilegia el desempeño cognitivo y los resultados medibles, alineados a las agendas globalizadoras y paradigmas de mercantilización (Cetina et al., 2024). Esta perspectiva de la educación crea límites, invisibilizando sistemáticamente las dimensiones afectivas, territoriales, relacionales y participativas que configuran la experiencia educativa.

El presente capítulo propone un desplazamiento epistemológico fundamental, descentrar la mirada desde los indicadores tradicionales hacia una comprensión multidimensional de la educación que ponga en el centro la voz, la dignidad y la agencia de la comunidad educativa (estudiantes, maestros y familias). Este giro conceptual se articula mediante tres ejes interconectados que hacen parte de los desafíos contemporáneos de la educación latinoamericana: un enfoque multidisciplinar que integre los diversos saberes; una metodología innovadora anclada en la participación de la comunidad educativa; y políticas educativas orientadas a la justicia cognitiva y el bienestar integral.

Desde esta perspectiva, el bienestar escolar emerge como un constructo desde los límites de la calidad educativa, que no se reduce a un agregado de indicadores institucionales ni se subordina al desempeño académico, se configura como una red de sentido interconectada donde la autogestión emocional, la creatividad, la participación democrática, el apoyo entre pares y la conexión con el territorio se entrelazan y resignifican continuamente en el contexto escolar.

Límites epistemológicos para la educación en América Latina

La educación en América Latina ha estado dominada por un enfoque que Boaventura de Sousa Santos ha denominado “monocultura del saber”, que opera bajo la suposición de que el único conocimiento riguroso y válido es aquel producido en la ciencia moderna occidental (Santos, 2014). Esta lógica ha consolidado la racionalización, la mercantilización y la legitimación de expertos mediante sistemas de medición y tablas de clasificación, que crean **límites** donde las voces de pedagogos, antropólogos, filósofos, artistas, activistas comunitarios y, crucialmente, los propios docentes, estudiantes y familias, quedan subordinadas a narrativas técnicas de eficiencia, productividad (Cetina et al., 2024).

Estos límites epistemológicos han generado lo que diversos investigadores han denominado una “fragmentación del conocimiento educativo”, donde disciplinas que podrían dialogar permanecen separadas y operando dentro de sus propios códigos y vocabularios sin posibilidad de encuentro genuino (Corredor, 2019). La pedagogía se mantiene separada de la antropología cultural; la filosofía política queda desconectada de las prácticas cotidianas en el aula; las artes se relegan a espacios extracurriculares, mientras el currículo se concentra en asignaturas “fundamentales” para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Los sistemas educativos latinoamericanos han sido modelados fundamentalmente por este pensamiento. Esta lógica, heredada del proyecto ilustrado occidental, concibe la educación en una única trayectoria, desde la ignorancia hacia el conocimiento, desde la incompetencia hacia la competencia, desde etapas “inferiores” hacia etapas “superiores” de desarrollo cognitivo.

Silvia Martínez Cano (2023), documenta que,

la percepción acelerada del tiempo en la actualidad es el resultado de cómo la época moderna ordena la realidad, especialmente en Occidente...la modernidad concibe el tiempo como un fenómeno lineal y progresivo que busca su consumo y no un buen vivir.

Este paradigma se refleja en estructuras curriculares rígidamente secuenciadas, en evaluaciones estandarizadas que pretenden medir el “progreso” de manera lineal, en concepciones de aprendizaje donde la información fluye desde expertos hacia novatos, y en políticas educativas que enfatizan la “calidad” como un destino final a alcanzar más que como un proceso relacional en permanente construcción.

Sin embargo, este pensamiento lineal ha demostrado ser profundamente insuficiente para abordar la complejidad de la realidad educativa latinoamericana (Mejía, 2022). Por una parte, reproduce una jerarquía de conocimientos donde ciertos saberes (los científicos occidentales) se posicionan como superiores a otros (saberes indígenas, populares, artísticos, vivenciales) (Quijano, 2019). Por otra, genera exclusiones sistemáticas: aquellos estudiantes que no “avanzan” al ritmo lineal prescripto quedan etiquetados como “rezagados” o “problemáticos”, frecuentemente provenientes de contextos de pobreza, indígenas o afrodescendientes (Arana et al., 2015).

Hacia una comprensión integral de la educación

Un enfoque integrado de la educación exige reconocer que cada perspectiva aporta un enfoque epistemológico y metodológico particular que enriquecen nuestra capacidad de comprender y transformar la realidad educativa. A continuación, se presentan algunas de las contribuciones más significativas.

La pedagogía crítica y la educación popular

La tradición de la pedagogía crítica, fundamentada en los trabajos de Paulo Freire y desarrollada posteriormente por educadores latinoamericanos, ofrece un marco conceptual que rechaza la educación como simple “depósito de conocimientos” (Freire, 1971; Ramírez Bravo, 2008). Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1971), argumenta que la verdadera educación es “práctica de libertad, el medio por el cual los hombres lidian críticamente y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación de su mundo”.

En el contexto latinoamericano contemporáneo, esta tradición se revitaliza a través de perspectivas que enfatizan la necesidad de que los docentes se asuman como intelectuales transformadores, no como meros ejecutores de currículos preestablecidos (Mejía, 2022). La Investigación-Acción Participativa (IAP), enraizada profundamente en la educación popular, constituye una metodología que democratiza la producción de conocimiento al reconocer que los educadores, estudiantes y comunidades son actores epistémicamente legítimos en la investigación de sus propias problemáticas (Arana et al., 2015).

El enfoque de IAP, según señalan Flores-Kastanis y colegas (2009), “genera círculos virtuosos de reflexión-diálogo-acción-aprendizaje donde los docentes se asumen simultáneamente como investigadores críticos de su práctica”. Como recalca Kemmis (2012), en su reflexión metodológica sobre investigación educativa, “la investigación no es sobre las personas, sino por y con ellas”, lo que implica que la generación de saber reconoce a educadores y estudiantes como agentes legítimos de resignificación educativa.

La antropología cultural y los estudios de territorio

Los aportes de la antropología educativa resultan cruciales para comprender cómo la educación está siempre situada en contextos

culturales, históricos y territoriales específicos. La noción de territorio relacional desarrollada por investigadores como Arturo Escobar (2019), permite reconocer que el espacio escolar no es un contenedor neutro, sino un “tejido vivo de significaciones, memoria colectiva y prácticas situadas”.

Escobar (2019), señala que “el territorio es el lugar donde se articulan las relaciones entre la naturaleza y la cultura, donde la diversidad de mundos es posible”. Esta perspectiva ha sido muy usada en investigaciones que estudian cómo diferentes comunidades educativas—indígenas, afrodescendientes, campesinas, urbanas marginales—construyen significados alternativos sobre lo que significa “aprender” y “educarse”, resignificando categorías hegemónicas como “calidad”, “éxito” y “desarrollo” (Ciges et al., 2019; Ospina Mesa et al., 2021; Quesada et al., 2024).

En este sentido, la antropología educativa aporta una ética del reconocimiento que valida la pluralidad de formas de estar en la escuela y de construir conocimiento. Como resalta Arana (2015), estas perspectivas “amplifican otras dimensiones de la realidad educativa que permanecen invisibles en enfoques centrados únicamente en métricas de desempeño”.

La perspectiva decolonial en la educación

Las epistemologías del Sur, desarrolladas ampliamente por intelectuales latinoamericanos como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo y Catherine Walsh, ofrecen un marco crítico para interrogar las estructuras de poder que atraviesan la educación. La colonialidad del saber—el proceso mediante el cual ciertos conocimientos se posicionan como superiores mientras otros se subalternizan—es un mecanismo que opera profundamente en los sistemas educativos latinoamericanos (Santos, 2014).

Quijano (2019), argumenta que,

la colonialidad del poder implica la clasificación de la población del mundo sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial.

De manera más específica, Castiblanco (2024), afirma que “las acciones decoloniales implican desprenderse de la episteme colonial...dejar el juego perverso de la narrativa de la modernidad”.

Una pedagogía decolonial, en palabras de Catherine Walsh (2013), es aquella que “cuestiona y desafía la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella”. En términos concretos, esto significa reconocer que las prácticas educativas hegemónicas no son neutras, sino que reproducen estructuras de dominación relacionadas con la raza, el género, la clase y la sexualidad. La perspectiva decolonial aporta herramientas analíticas para desnaturalizar estas estructuras y abrir posibilidades de transformación.

Como señala Herrera (2023), en su análisis sobre educación desde perspectivas decoloniales y feministas, “la educación decolonial exige reconocer la pluralidad de saberes, la construcción relacional del conocimiento y las estructuras de poder que nos constituyen”.

La neurociencia y los estudios del bienestar

Contribuciones contemporáneas de la neurociencia cognitiva y la psicología del bienestar revelan que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que está profundamente entrelazado con estados emocionales, experiencias corporales y conexiones relacionales (Campbell & Schacter, 2017; Petrucci & Pecchinenda, 2017).

Como documentan investigadores del bienestar escolar, “los hallazgos sobre plasticidad neuronal, el papel de la regulación emocional en el aprendizaje y la importancia del vínculo afectivo entre educador y estudiante proporcionan un fundamento científico para prácticas educativas que reconocen la integralidad del ser humano” (González & Rojas, 2023)

Gonzales y otros neurocientíficos (2023), han demostrado que “el cerebro no es una estructura jerárquica organizada alrededor de un centro, sino una multiplicidad inmediata donde la comunicación ocurre entre elementos diversos de forma no lineal y probabilística”. Esto tiene implicaciones profundas en cómo diseñamos experiencias educativas.

Los métodos visuales en investigación educativa

Uno de los aportes menos reconocidos, pero profundamente transformador, es el que proviene de los métodos visuales en la investigación educativa. Como demuestran trabajos recientes compilados por autores como Banks y Zeitlyn (2015), los dibujos, las fotografías, los videos y otras expresiones artísticas trascienden su función estética para convertirse en dispositivos de elucidación que acceden a territorios emocionales y simbólicos inaccesibles a técnicas verbales convencionales.

Banks (2015), señala que “los métodos visuales permiten la documentación de aspectos de la experiencia social que permanecen invisibles en narrativas más convencionales”. Métodos visuales, como las prácticas artísticas expanden esta perspectiva, posibilitando que los participantes de una investigación puedan expresarse sin las limitaciones de las narrativas lingüísticas (Marín Viadel, 2011). En este sentido, el arte es una epistemología en sí misma, un modo de conocer, de estar en el mundo y de transformar la realidad que opera a través de la sensibilidad, la creatividad y la expresión encarnada.

Integrar prácticas artísticas a procesos de investigación y transformación educativa, democratiza la posibilidad de que todos los actores, especialmente aquellos que han sido sistemáticamente silenciados puedan expresar sus experiencias, demandas y visiones. Como nota Rivas (2022), “la investigación educativa debe entender los procesos colonizadores y los ejes de poder para que las personas puedan desarrollar sus propias formas de expresión y conocimiento, desde sus realidades y contextos, especialmente desde una óptica latinoamericana”.

El pensamiento rizomático como alternativa epistemológica

La propuesta del pensamiento rizomático, desarrollada originalmente por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su obra *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (1980), ofrece una alternativa radical a la lógica lineal. Mientras que el árbol tiene un tronco principal, un origen único y jerarquías claras, el rizoma crece de manera descentrada, multidireccional y sin punto de origen privilegiado.

Deleuze y Guattari escriben: “Un rizoma como tronco subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y las raicillas... el rizoma puede conectar un punto cualquiera con otro punto cualquiera, sin importar la distancia a la que están” (1988, p. 11). Un rizoma botánico—como los tubérculos o las raíces subterráneas de plantas como el jengibre—puede conectar cualquier punto con cualquier otro punto. No tiene un centro que lo organice, sino que se define por sus conexiones y sus líneas de fuga.

Los autores proponen algunos principios del pensamiento rizomático:

- Principios de conexión y heterogeneidad: cualquier punto del rizoma se puede conectar con otro cualquiera, y cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la mis-

ma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos (Deleuze & Guattari, 1988, p. 13).

- Principio de multiplicidad: “el rizoma es siempre multiplicidad. No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto”. Las multiplicidades son planas, ocupan todas las dimensiones disponibles (Deleuze & Guattari, 1988, p. 21).
- Principio de ruptura a-significante: el rizoma puede romperse, pero siempre vuelve a brotar según esta o aquella línea. Hay líneas de segmentariedad (que estratifican y organizan) y líneas de fuga (que abren nuevas posibilidades) (Deleuze & Guattari, 1988, p. 12).
- Principios de cartografía y calcomanía: “el rizoma es un mapa que se construye y no corresponde a ningún modelo estructural o generativo... El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze & Guattari, 1988, p. 14).

En el contexto educativo, esta lógica rizomática sugiere que el aprendizaje no es una acumulación lineal de conocimientos, sino un tejido multidimensional donde múltiples saberes, actores y contextos se entrelazan. Un concepto puede conectar con un sentimiento, con una experiencia corporal, con un territorio, con una práctica artística—no de manera subordinada a una lógica cognitivista, sino en igualdad de estatus epistemológico.

Como expresan Deleuze y Guattari (1988), en términos que resuenan profundamente con pedagogía: “No hay educación ni aprendizaje que no pase por pensamientos que se conectan de múltiples formas, que trascienden las organizaciones jerárquicas, que permiten que un punto cualquiera de la experiencia se conecte con otro”.

Integración práctica: estudio de caso del Rabe

Rizoma Artístico del Bienestar Educativo (RABE), es una investigación participativa que integra comunidad y territorio escolar, constituyendo un ejemplo paradigmático de cómo un enfoque multidisciplinar genuino produce transformaciones educativas concretas. El marco conceptual del RABE se encuentra en la ontología rizomática de Deleuze y Guattari, que cuestiona la lógica binaria y jerárquica característica de la ciencia moderna y los sistemas educativos latinoamericanos.

El RABE enriquece los principios rizomáticos con el concepto de contigüidades metonímicas desarrollado por Laclau y Mouffe. La contigüidad entendida como “proximidad significativa entre elementos heterogéneos” permite articular experiencias, demandas y saberes diversos manteniendo su singularidad (Laclau, 2022). Para preservar la pluralidad de saberes de estudiantes, docentes y familias, el RABE también se fundamenta en la ecología de saberes de Santos (2014), que presupone “la existencia de una pluralidad de conocimiento y sería una respuesta para enfrentar la fragmentación del conocimiento”.

El RABE integra estos elementos de manera sistemática mediante una perspectiva de justicia cognitiva y expresiva, observable en métodos visuales como los bocetos y relatos de elucidación. El diseño de investigación incluyó 12 estudiantes de diferentes grados (6 a 11), 7 docentes y 8 familiares de una institución educativa urbana en Caldas, Colombia.

Este estudio argumenta que “el bienestar escolar es una construcción relacional y territorial, que no constituye una propiedad individual ni un estado fijo, es más un entramado complejo que emerge de la interacción dinámica entre cuidado emocional, participación estudiantil y conexión con el territorio”. Los hallazgos revelaron un triángulo fundamental: (1) el estudiante como agente activo, (2) los compañeros como eje de apoyo y pertenencia, y (3) la felicidad y el

teriores de la Ley 2383 de 2024 sobre educación socioemocional en Colombia.

Técnicas de recolección de datos-RABE

Bocetos participativos: Se solicitó a estudiantes, docentes y familiares que representaran visualmente sus demandas, expectativas y experiencias sobre el bienestar escolar. Los bocetos funcionaron no solo como vehículos de expresión creativa, sino como dispositivos para acceder a dimensiones emocionales, simbólicas y experienciales del bienestar, usualmente eludidas por métodos verbales.

Previo a la creación visual, los participantes iniciaron un proceso de reflexión mediado por preguntas orientadoras: ¿Cómo describirás las relaciones entre estudiantes, docentes y familias en tu escuela? ¿Qué problemas de bienestar identificas en tu comunidad educativa?

Relatos de elucidación: Este segundo instrumento articula entrevistas individuales y colectivas basadas en los bocetos creados previamente por los participantes. Dichos espacios amplían la expresión artística mediante la configuración de escenarios dialógicos donde convergen lo visual, lo biográfico y lo proyectivo.

La técnica consta de dos fases inspiradas en lo propuesto por Mayo (2017) y Banks (2015): (1) Descripción interna donde “los participantes detallan elementos formales del boceto (formas, colores, composición y estructura visual)”, y (2) Descripción externa, “fase dialógica donde cada sujeto actúa como hermenauta de su producción visual, activando el arco hermenéutico de Ricoeur que vincula explicación y comprensión mediante el discurso narrativo”.

Interpretación de datos

La interpretación empleó “una triangulación metodológica rigurosa que integró tres fuentes: (1) visuales (bocetos participantes), (2)

narrativas (relatos de elucidación co-construidos en espacios dialógicos), y (3) etnográficas (notas de campo)”.

La secuencia interpretativa “inició con la digitalización y sistematización de los bocetos, integrando dos enfoques complementarios: interpretación interna (describir el contenido visual directo) e interpretación externa (examinar el contexto de creación de los bocetos)”.

La interpretación empleó “el software Atlas.ti, utilizando sus herramientas de visualización—nube de palabras (Figura 1) y diagrama de Sankey (Figura 2)—para identificar nodos conceptuales clave, intensidades relacionales y contigüidades significativas emergentes de la interacción entre narrativas visuales y verbales”.

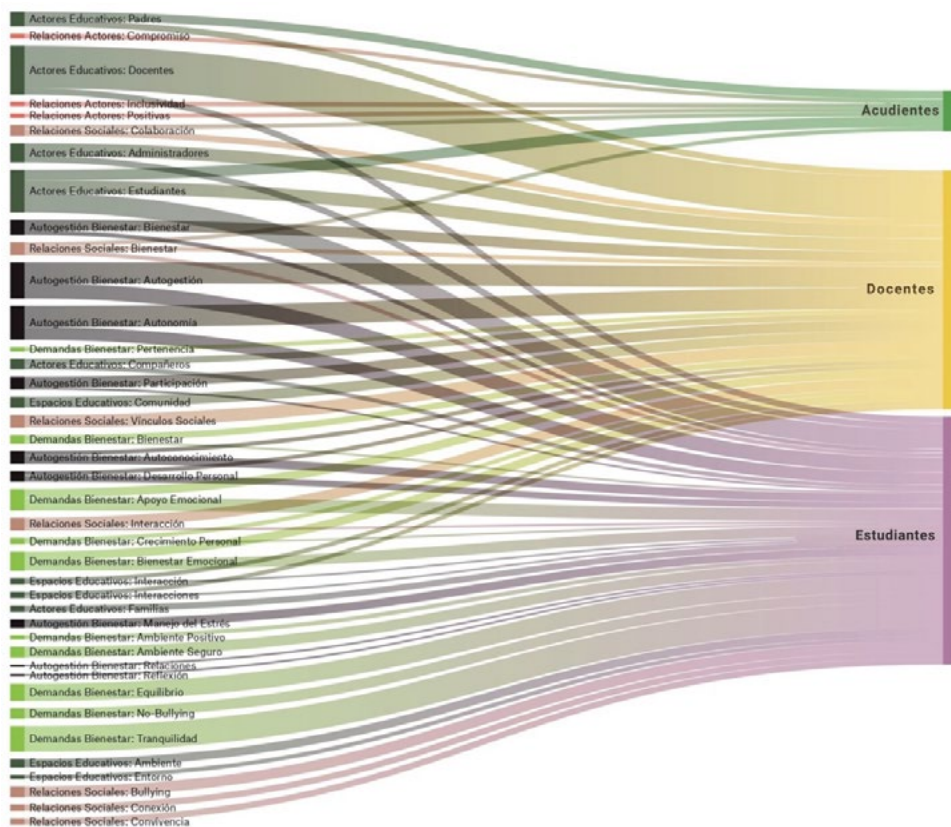
Los datos se sometieron a codificación desde los principios teóricos del RABE, identificando:

- Contigüidades metonímicas: “se identificaron mediante análisis sistemático de bocetos y relatos, enfocándose en proximidades y resonancias significativas entre elementos visuales-narrativos. El análisis de co-ocurrencias en imágenes y textos reveló interacciones orgánicas entre emociones, situaciones, personas y espacios”.
- Territorializaciones: “se reconocieron mediante unidades mínimas de significado analizadas como CRC (Concepto-Relación-Concepto), localizando zonas de intensidad emocional-práctica (familia, grupos de amigos, aulas) donde experiencias y relaciones se estabilizan”.
- Líneas de fuga: “se rastrearon analizando propuestas y discursos emergentes en diálogos grupales, especialmente ideas-prácticas que exceden los marcos de políticas educativas vigentes”.

Los resultados fueron cartografiados mediante diagrama Sankey (Figura 2) que visualizaba las relaciones entre nodos concep-

tuales (estudiante, compañero, felicidad, estrés, familia, apoyo) no como categorías fijas, sino como flujos dinámicos. El hallazgo clave fue que “el arte—especialmente prácticas colectivas como murales y expresión gráfica—emerge como mecanismo transversal de autorregulación emocional y resiliencia, permitiendo transformar vulnerabilidades en agencia”.

Figura 2. Diagrama Sankey



Fuente: elaboración propia con el software Atlas ti.

El RABE Red evidencia un aporte singular, convierte el análisis del bienestar en una práctica co-creadora donde las trayectorias de estudiantes, docentes y familias no solo son observadas, sino interpretadas y resignificadas colectivamente.

Mediante el RABE, “el bienestar se configura como una red de sentido interconectada donde el apoyo emocional, la gestión del conflicto y la creatividad se entrelazan y resignifican en el territorio cotidiano de la escuela” (Figura 2). La interpretación de la nube de palabras reveló que términos como “estudiante”, “compañero” (apoyo mutuo) y “felicidad” (vivencias positivas) emergían con particular intensidad.

El RABE también evidenció que profesores que participaron en el proceso de investigación, desarrollaron mayor conciencia reflexiva sobre su práctica, identificaban sus propias “líneas de fuga” o posibilidades de transformación, y reportaban mayor satisfacción profesional. Cuando docentes se asumen como investigadores de su propia práctica, la capacidad de respuesta pedagógica ante problemáticas comunitarias aumenta significativamente y se generan procesos de transformación profunda en las relaciones escuela-comunidad.

El RABE como metodología participativa, facilita la democratización del conocimiento al impulsar la emergencia de saberes situados que desplazan el foco educativo del rendimiento cognitivo hacia la vivencia integral de la comunidad educativa. Así, la investigación valida la viabilidad de enfoques participativos para interpretar divergencias como oportunidades de transformación pedagógica, favoreciendo la justicia cognitiva.

Políticas educativas en Latinoamérica: diseños, implementaciones y recomendaciones críticas

Durante las últimas tres décadas, las políticas educativas en América Latina han estado profundamente condicionadas por lo que podría denominarse un consenso sobre “calidad educativa” impulsado por organismos multilaterales. Como señalan Cetina, Patiño y Ospina (2024), “la calidad educativa es el marco de referencia predominante, pues moldea los objetivos, las prácticas y la evaluación en el campo educativo”.

Este consenso se materializa en:

- Adopción de sistemas de medición estandarizados (PISA, TIMSS, TERCE) que pretenden comparar desempeño educativo a nivel global
- Énfasis en indicadores de eficiencia (tasas de cobertura, progreso, desempeño en pruebas estandarizadas)
- Subordinación de objetivos educativos a demandas del mercado laboral (“capital humano”, “competencias para empleabilidad”)
- Fragmentación curricular y burocratización de procesos que pretendidamente responden a la “calidad”

Colombia ofrece un caso representativo, Cetina et al. (2024), señalan que,

en Colombia, la educación se ha centrado en buscar la calidad educativa, la cual funge como nodo articulador que da sentido al sistema educativo nacional. Esta noción favorece la estandarización y los resultados medibles, vinculándose a parámetros globalizadores como los rankings y la racionalización de procesos.

El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)—implementado desde 2009—se basa fundamentalmente en pruebas estandarizadas (Pruebas SABER), progreso académico medido por tasas de aprobación y eficiencia. Si bien proporciona claridad analítica superficial, este sistema invisibiliza dimensiones cruciales de la educación como la comunidad y el territorio.

Como argumentan Colella y Díaz-Salazar (2015), “el énfasis en parámetros universalizantes impone límites a singularidades y demandas locales, favoreciendo la convergencia hacia modelos educativos mediados por la lógica de la globalización”. El bienestar socioe-

emocional, la participación democrática, el desarrollo de creatividad y la pertenencia comunitaria quedan relegados.

El énfasis en parámetros universalizantes reproducen desigualdades, Mejía (2023), en su estudio identifica como las instituciones con estudiantes provenientes de contextos vulnerables sistemáticamente tienen puntajes más bajos, generando ciclos de estigmatización, y ampliando las brechas sociales en el acceso a la educación profesional en Colombia.

En este estudio, Mejía (2023), argumenta el proceso de despedagogización docente, a estos ser presionados a “enseñar para la prueba”, reduciendo la enseñanza a entrenamientos para responder preguntas estandarizadas. La calidad educativa deslegitima saberes locales, su enfoque estandarizado, aunque proporciona criterios claros de medición y comparación del desempeño cognitivo a nivel mundial, también limita otras formas de significar y concebir lo educativo en contextos locales.

Transformaciones recientes: giro hacia el bienestar y la justicia cognitiva

Sin embargo, desde 2023-2024 se observa un giro significativo en la retórica y, parcialmente, en las políticas educativas latinoamericanas. Este giro responde a presiones multifactoriales: movimientos estudiantiles que demandan educación de calidad, pero rechazan la lógica de medición; investigación educativa creciente que documenta los efectos negativos de la presión por calidad; crisis de salud mental en comunidades educativas; y, crucialmente, el fortalecimiento de perspectivas decoloniales en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Ley 2383 de 2024: educación socioemocional en Colombia

Esta ley representa un reconocimiento legislativo de que la educación no puede seguir desligada de la dimensión afectiva y emocio-

nal. Como señala el documento oficial, la ley exige la implementación sistemática de competencias socioemocionales en todos los niveles educativos y, fundamentalmente, requiere formación docente urgente en este ámbito.

La ley responde a hallazgos alarmantes documentados por la Pontificia Universidad Javeriana. El Índice WELBIN (2024), documentó que “más del 40% de estudiantes colombianos experimenta síntomas ansiosos significativos, correlacionados con la presión académica y la ausencia de espacios de cuidado emocional en las instituciones educativas”.

Cetina et al. (2024), argumentan que el giro hacia educación socioemocional “confirma que las demandas reales de la comunidad escolar están ancladas en necesidades de autogestión, apoyo emocional, participación democrática, socialización y ambientes educativos, dimensiones escasamente reconocidas por los modelos oficiales de calidad”.

Plan de Desarrollo “Colombia potencia mundial de la vida” 2022-2026

Este plan introduce cambios conceptuales importantes documentados en el Informe de Gestión del MEN 2024:

- Prioriza el enfoque territorial sobre el enfoque centralizado tradicional
- Énfasis en participación comunitaria en la formulación y evaluación de políticas
- Rechazo explícito a la lógica homogeneizadora de las mediciones estandarizadas
- Reconocimiento de la pluralidad de contextos que exigen respuestas educativas diferenciadas

Política Nacional de salud mental escolar 2024-2033

Esta política, lanzada por el Ministerio de Salud y Protección Social, introduce el concepto de “entornos protectores” y enfatiza:

- La consolidación de “aulas de equilibrio” (espacios de autorregulación emocional)
- El fomento de creatividad como mecanismo de procesamiento emocional
- La ampliación de espacios verdes en las instituciones educativas (reconociendo el vínculo entre naturaleza y bienestar)

Fortalezas de las políticas recientes

Las transformaciones de 2023-2024 representan avances reales:

Descentramiento de la obsesión por medición estandarizada: Cetina et al. (2024), señalan que “la Ley 2383 explícitamente cuestiona que la calidad educativa se reduzca a resultados de pruebas”.

Reconocimiento de competencias afectivas como centrales: Esto valida años de investigación de educadores que han sostenido que “emoción y aprendizaje son inseparables”. Como documenta Merleau-Ponty, “el cuerpo es una unidad intencional en la experiencia del sentir y actuar”, lo que fundamenta la inclusión de dimensiones afectivas.

Énfasis en protección de salud mental: El Índice WELBIN reveló datos alarmantes de ansiedad, depresión y suicidio en población estudiantil. La inclusión de salud mental en política educativa es un paso necesario.

Apertura a enfoques territoriales y participativos: La idea de que las políticas deben co-construirse con comunidades educativas—no ser impuestas desde el centralismo estatal—representa “un giro epis-

temológico”. Como afirma el Plan de Desarrollo, “el conocimiento educativo debe construirse a partir del diálogo con territorios específicos”.

Debilidades persistentes y desafíos de implementación

Sin embargo, estos avances enfrentan limitaciones críticas:

Brecha entre formulación e implementación

La experiencia latinoamericana muestra consistentemente que la existencia de una política progresista no garantiza su ejecución efectiva. La Ley 2383, por ejemplo, exige formación docente urgente en competencias socioemocionales, pero:

- No proporciona financiamiento suficiente para programas de capacitación
- No contempla reducción de jornadas docentes para permitir dedicación a formación continua
- No establece mecanismos de monitoreo que verifiquen efectivamente la implementación

Contradicción entre políticas

Aunque la Ley 2383 rechaza la obsesión por medición estandarizada, simultáneamente persisten sistemas como el ISCE que reproducen la lógica anterior. Esta contradicción no resuelta genera confusión sobre hacia dónde debe orientarse la educación.

Insuficiencia presupuestaria

América Latina invierte históricamente porcentajes inferiores al 6% del PIB en educación (meta sugerida por UNESCO), lo que resulta en:

- Infraestructura deficiente
- Hacinamiento en aulas
- Docentes con cargas horarias excesivas (frecuentemente 40 o ms horas semanales)
- Imposibilidad de implementar innovaciones pedagógicas que requieren recursos

Formación docente insuficiente

La investigación RABE identificó una brecha crítica en formación de competencias afectivas de docentes. El RABE documenta que “mientras algunos docentes reportaban acompañar emocionalmente a estudiantes, otros sistemáticamente no lo hacían. Esto no es falta de voluntad docente, sino de formación inicial y continúa inadecuadas”.

Estudios recientes en formación docente latinoamericana revelan que programas de educación inicial para maestros frecuentemente carecen de enfoque explícito en desarrollo socioemocional. Como nota un análisis de la formación docente en América Latina, “cuando se incluyen competencias emocionales, suelen ser talleres aislados de una o dos sesiones, sin integración sistémica al currículum de formación”(Galioto, 2022).

Persistencia de estructuras excluyentes

A pesar del giro retórico hacia inclusividad, persisten mecanismos estructurales de exclusión:

- Estudiantes diagnosticados con “dificultades de aprendizaje” continúan siendo segregados o estigmatizados.
- La presencia o ausencia de recursos digitales mantiene brechas entre instituciones de contextos pobres y ricos.

- Políticas de disciplina punitiva persisten, incluso cuando la investigación demuestra mayor efectividad de enfoques restaurativos

Recomendaciones para fortalecer políticas educativas desde la perspectiva del bienestar y la justicia cognitiva

Basándose en la evidencia presentada en este capítulo, proponemos recomendaciones multidimensionales.

Nivel Sistémico

- **Descentrar la calidad educativa:** adoptando un concepto multidimensional de calidad que incluya, pero no se reduzca a, desempeño académico. Incorporar indicadores de bienestar, participación democrática, creatividad y pertenencia comunitaria. Como señalan investigadores del tema, “la calidad educativa debe medirse no solo por su capacidad de transmitir contenidos, sino por su capacidad de formar sujetos integrales, críticos y creativos” (Arana et al., 2015).
- **Integrar sistemáticamente competencias socioemocionales:** “No como agregado sino como eje transversal del currículum y la cultura escolar. Esto exige formación docente de al menos 40 horas anuales reconocidas e incentivadas”. La Ley 2383 debe dotarse de recursos específicos para esta formación.
- **Fortalecer financiamiento para educación:** aproximarse gradualmente al 6% del PIB, con distribución que privilegie contextos ms vulnerables (equidad distributiva). Como documento la OEI en su Foro Regional de Política Educativa 2024, “sin recursos suficientes, las políticas más progresistas permanecen como buenos deseos”.

- **Implementar sistemas de monitoreo participativo:** evaluar el impacto de políticas no sólo mediante datos cuantitativos, también a través de espacios donde estudiantes, docentes y comunidades expresen cómo están siendo afectados por cambios.

Nivel institucional

- **Convertir las escuelas en espacios de investigación participativa:** como propone Kemmis (2012), “fomentar que docentes, estudiantes y familias sistemáticamente investiguen problemáticas educativas comunitarias, generando datos que informen decisiones institucionales”. El enfoque de IAP ofrece metodologías concretas para esto.
- **Integración multidisciplinar en diseño curricular:** asegurar que el currículum no reproduzca fragmentación disciplinar. Por ejemplo, al estudiar “colonialismo” en historia, paralelamente explorar perspectivas indígenas (antropología), poesía decolonial (literatura), y movimientos sociales (política).
- **Ampliación de espacios verdes y “aulas de equilibrio”:** reconocer que “el espacio físico es pedagógico”. Invertir en transformación de espacios escolares hacia ambientes que promuevan bienestar. Cetina documenta que “donde hay naturaleza, uno siente ms tranquilidad”.
- **Establecer protocolos de acompañamiento emocional:** docentes deben tener tiempo institucional protegido para escuchar, dialogar y acompañar emocionalmente estudiantes. No como “actividad extra”, sino como función central.

Nivel pedagógico

- **Transitar del pensamiento lineal al pensamiento rizomático:** como propone Martínez Cano (2023), “experimentar con currículum diseñado como rizoma, donde distintos saberes se conectan multidireccional y dinámicamente”. Esto implica superar las estructuras jerárquicas tradicionales.
- **Integración sistemática de métodos visuales y artísticos:** “Reconocer que el arte no es ‘lujo’ sino epistemología legítima. Facilitar que estudiantes expresen conocimiento a través de dibujo, video, música, movimiento corporal”. Como plantea Banks (2015), “los métodos visuales democratizan la producción de conocimiento”.
- Transformar aulas en espacios donde todos investigan colaborativamente, desarrollando conciencia crítica sobre realidades educativas y comunitarias. Esto se alinea con tradiciones como la educación popular latinoamericana.

Nivel de formación docente

Formación integral en competencias socioemocionales: programas que combinen teoría (entendimiento de psicología emocional, neurodiversidad) con práctica vivencial. Como documenta la investigación sobre formación docente, “los programas ms efectivos integran reflexión teórica con experimentación en la propia práctica”.

Formación en metodologías participativas y decoloniales: “Docentes necesitan herramientas para descolonizar su práctica, reconocer sesgos inconscientes y facilitar educación desde la justicia cognitiva”. Walsh proporciona marcos conceptuales concretos para esto.

Reconocimiento del saber experiencial docente: “Crear espacios sistemáticos donde docentes reflexionan sobre su experiencia como fuente de conocimiento, no como ‘falta de teoría’”. El enfoque biográfico-narrativo de Bolívar ofrece metodologías para esto.

Conclusión: hacia la descolonización de la educación Latinoamericana

Los desafíos educativos en América Latina son, fundamentalmente, desafíos de justicia: justicia epistémica (qué conocimientos se validan y cuáles se silencian), justicia emocional (se reconoce la integralidad de nuestras vidas o se reduce la educación a cognición), justicia territorial (se respetan las particularidades de cada contexto o se imponen modelos únicos universales), justicia participativa (quiénes deciden qué es educación y para qué).

El RABE propone que “la educación requiere un descentramiento de la obsesión por métricas estandarizadas hacia el reconocimiento de que educar es un acto fundamentalmente relacional, territorial y emocional”. Un enfoque multidisciplinar genuino no es una sumatoria de perspectivas, es la integración donde cada disciplina ilumina aspectos que otras no pueden ver.

La pedagogía crítica sin antropología corre riesgo de universalizar. La antropología sin filosofía política puede caer en relativismo. La filosofía decolonial sin arte puede quedarse en abstracción. Las ciencias sin humanidades pierden sensibilidad. Es sólo en el diálogo real donde surgen posibilidades transformadoras.

Las metodologías innovadoras ancladas en el pensamiento rizomático reconocen que el aprendizaje es profundamente relacional, territorial, emocional. Se trata de experimentación con formas de estar juntos en la educación que honren la complejidad y dignidad de quienes la habitan. Como expresan Deleuze y Guattari (1994), “es sólo cuando abandonamos la obsesión por el tronco único, por la razonica, que podemos comenzar a tejer, a conectar, a crear”.

Las políticas públicas deben transitar desde la obsesión por “la calidad medible” hacia el reconocimiento del bienestar como derecho y como condición de posibilidad para cualquier educación genuina. Esto no es menoscabo de la excelencia, sino reconocimiento de que “excelencia sin bienestar es opresión”.

Como documentan investigadores del campo, “la educación de calidad en contextos de América Latina requiere reconocer que nuestras comunidades educativas están compuestas de seres integrales: emocionales, creativos, espirituales, políticos, territoriales. Una educación que no honra estas dimensiones simplemente no es excelente” (Arana et al., 2015).

Finalmente, esta transformación educativa es fundamentalmente un acto de amor pedagógico: el amor por los estudiantes que presionamos con pruebas estandarizadas, por los docentes que drenamos emocionalmente sin formación, por las comunidades cuyas epistemologías hemos silenciado.

Como expresó una madre en la investigación RABE: “La familia es muy importante para ayudar a los estudiantes en su autogestión”. Esta sabiduría simple contiene verdad profunda: la educación verdadera se construye en redes de cuidado mutuo. No es responsabilidad solo de expertos, sino de todas las personas que se aman y se comprometen con la dignidad, la creatividad y la libertad de cada quien.

El RABE concluye de manera esperanzadora: “Es posible y necesario desarrollar alternativas metodológicas que honren la complejidad de la experiencia educativa, reconozcan la agencia de todos los actores del proceso formativo y contribuyan a construir escuelas más humanas, democráticas y orientadas al bienestar integral de las comunidades que las habitan”.

Es hora de asumir ese compromiso sistémicamente, con recursos, con urgencia, con esperanza. Como afirmó el Plan de Desarrollo colombiano, se trata de construir “Colombia potencia mundial de la vida”—entendiendo que esa “vida” comienza en nuestras escuelas, con nuestros jóvenes, en comunidades que merecen ser reconocidas y valoradas en su totalidad.

Referencias

- Arana, I., Arteaga Böhrt, T., Boni, A., Fernández, B., Lacayo Parajón, F. J., Mejía, M. R., Méndez Coto, M. V., Muñoz, V., Osorio Vargas, J., & Riveros Serrato, E. (2015). *Debate sobre calidad educativa*. Biblioteca Digital de Vanguardia.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research*. SAGE Publications Ltd.
- Campbell, K. L., & Schacter, D. L. (2017). Aging and the resting state: Is cognition obsolete? *Language, Cognition and Neuroscience*, 32(6), 692–694. <https://doi.org/10.1080/23273798.2016.1273996>
- Cano, S. M. (2023). Educar el pensamiento rizomático en un mundo global acelerado: Una aproximación interdisciplinar desde la pedagogía, la filosofía, la teología y el arte. *Almogaren: Revista del Centro Teológico de Las Palmas*, 54, 53–75.
- Castiblanco, C. C. O. (2024). *Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica*. Analéctica.
- Cetina, W., Patiño, S., & Ospina, D. A. (2024). Los límites de la calidad educativa en Colombia: Una revisión sistemática del discurso hegemónico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 10123–10144. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14401
- Ciges, A. S., García, O. M., & Martí, J. A. T. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: Espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177–188.
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: Un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287–303. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.6>
- Corredor, N. A. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23(1), 121–139. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>

- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. H. (2009). Participatory action research in Latin American education: A road map to a different part of the world. In S. Noffke, & B. Somekh, (eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 453–466). SAGE Publications Ltd.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galioto, C. (2022). El uso de indicadores de la calidad educativa: Una discusión crítica a partir del caso chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–15.
- González, W. C., & Rojas, D. T. (2023). *Neurociencia, una aliada para mejorar la educación*. Universidad de Cuenca.
- Herrera, K. (2023). *Educación para otrxs mundos posibles: Epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista*. Perspectivas Epistemologías en la Praxis Educativa.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Laclau, E. (2022). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271–285.
- Mayo, I. C. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 403–406. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Mejía, M. R. (2022). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América* (Tomo III). Fé y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44, 73–92.
- Petrucci, M., & Pecchinenda, A. (2017). The role of cognitive control mechanisms in selective attention towards emotional stimuli. *Cognition and Emotion*, 31(7), 1480–1492. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1231756>

- Quesada, R. L., Méndez, J. A., & Pérez, G. P. (2024). Territorio relacional (TR): Una propuesta metodológica desde la cosmo-onto-gonía indígena. *Maguaré*, 38(2), 119–156.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108–119.
- Rivas-Flores, J. I., & Moreno Parra, J. J. (2022). *Soberanía expresiva en el proceso de formación inicial del profesorado: Historias de vida y su representación*. Universidad de Málaga.
- Santos, B. de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos, (eds.). *Epistemologías del sur (perspectivas)* (pp. 21–66). Akal.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.
- Welbin & Universidad Javeriana. (2024). *Índice Welbin 2024: Condiciones y prácticas escolares para el bienestar*.

Multidisciplinarity as a Challenge in Latin America: Participatory Methodologies, Well-being, and Educational Policies from a Rhizomatic Perspective

A Multidisciplinaridade como um Desafio na América Latina: Metodologias Participativas, Bem-estar e Políticas Educacionais na Perspectiva Rizomática

Wilmar Cetina Ortiz

Universidad Católica de Manizales | Manizales | Colombia

<https://orcid.org/0009-0007-2771-1346>

wilmar.cetina@ucm.edu.co

cetina765@gmail.com

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas y candidato a Doctor de la Universidad Católica de Manizales. Docente del magisterio colombiano durante 15 años e integrante del Centro de Estudios e Investigación Docente.

Abstract

Latin American educational systems face a challenge that demands a profound epistemological reconfiguration. For decades, they have privileged “educational quality” through standardized metrics that render invisible crucial affective, territorial, and participatory dimensions of the holistic educational experience. This chapter proposes a fundamental shift: to decenter the obsession with measurable indicators towards a multidimensional understanding that recognizes school well-being as an interconnected web of meaning. Through a multidisciplinary approach integrating critical pedagogy, cultural anthropology, decolonial philosophy, and a rhizomatic ontology, it is demonstrated that traditional disciplinary fragmentation reproduces inequalities and limits transformative capacities. The participatory research of RABE (Rhizomatic Artistic Collective of Educational Well-being) shows that when multiple forms of knowledge—especially visual methods and experiential narratives—are validated, pedagogical solutions rooted in real contexts emerge, which expert prescriptions could never generate. Innovative methodologies based on rhizomatic thought (Deleuze-Guattari) are presented, which reject hierarchical linearity, allowing multidirectional connections between heterogeneous knowledges. The analysis of recent educational policies (Law 2383 of 2024, National School Mental Health Policy) reveals significant transformations towards integrating socio-emotional competencies, although critical gaps between formulation and implementation persist. The voices of students, teachers, and families evidence that education is fundamentally relational, territorial, and emotional. The recommendations propose sufficient funding, comprehensive teacher training, and participatory monitoring systems. Essentially, it is argued that well-being is not a luxury but a condition of possibility for any genuine education oriented towards epistemic, emotional, and territorial justice in Latin America. Keywords: Student well-being; Educational quality; Decolonial pedagogy; Participatory research; Educational policy; Socio-emotional education.

Resumo

Os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam um desafio que exige uma profunda reconfiguração epistemológica. Durante décadas, privilegiaram a “qualidade educacional” por meio de métricas padronizadas que invisibilizam dimensões afetivas, territoriais e participativas cruciais para a experiência educacional integral. Este capítulo propõe um deslocamento fundamental:

descentralizar a obsessão por indicadores mensuráveis em direção a uma compreensão multidimensional que reconheça o bem-estar escolar como uma rede de sentido interconectada. Mediante uma abordagem multidisciplinar que integra pedagogia crítica, antropologia cultural, filosofia decolonial e uma ontologia rizomática, demonstra-se que a fragmentação disciplinar tradicional reproduz desigualdades e limita capacidades transformadoras. A pesquisa participativa do RABE (Rizoma Artístico do Bem-estar Educativo) evidencia que, quando se validam múltiplas formas de conhecimento—especialmente métodos visuais e narrativas vivenciais—emergem soluções pedagógicas enraizadas em contextos reais que prescrições especializadas jamais gerariam. São apresentadas metodologias inovadoras fundamentadas no pensamento rizomático (Deleuze-Guattari), que rejeita a linearidade hierárquica e permite conexões multidirecionais entre saberes heterogêneos. A análise de políticas educacionais recentes (Lei 2383 de 2024, Política Nacional de Saúde Mental Escolar) revela transformações significativas rumo à integração de competências socioemocionais, embora persistem lacunas críticas entre formulação e implementação. As vozes de estudantes, docentes e famílias evidenciam que a educação é fundamentalmente relacional, territorial e emocional. As recomendações propõem financiamento suficiente, formação docente integral e sistemas participativos de monitoramento. Em essência, sustenta-se que o bem-estar não é um luxo, mas uma condição de possibilidade para qualquer educação genuína orientada para a justiça epistêmica, emocional e territorial na América Latina. Palavras-chave: Bem-estar do estudante; Qualidade da educação; Pedagogia decolonial; Pesquisa participativa; Política educacional; Educação socioemocional.

Capítulo 6

Desarrollo de los estilos de solución de problemas a lo largo de la formación médica

Brandon de Jesús Morales López, Carlos Ignacio Fonseca Robledo,
María Luisa Avalos Latorre

Resumen

El objetivo del presente estudio fue comparar las habilidades de solución de problemas en estudiantes de medicina, considerando la etapa formativa (preclínica y clínica) y el sexo. Se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño transversal y analítico, en la que participaron 815 estudiantes de una universidad pública de México. Los participantes respondieron un cuestionario sociodemográfico y el Inventario de Solución de Problemas Revisado (SPSI-R), adaptado y validado para población universitaria mexicana. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de la solución de problemas en función de la etapa formativa, observándose puntajes más elevados en el estilo de resolución racional y menores en los estilos evitativo-inseguro, impulsivo-descuidado y de orientación negativa en los estudiantes de la etapa clínica. Asimismo, se identificaron diferencias por sexo únicamente en la dimensión de orientación negativa al problema en la etapa preclínica, con puntajes más altos en las mujeres. Se concluye que las experiencias y condiciones propias de la formación médica influyen en el desarrollo y la modificación de los estilos de solución de problemas a lo largo de la carrera.

Palabras clave:
Educación;
Medicina;
Estudiantes;
Afrontamiento;
Problemas.

Morales López, B. de J., Fonseca Robledo, C. I., & Avalos Latorre, M. L. (2025). Desarrollo de los estilos de solución de problemas a lo largo de la formación médica. 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 II)*. (pp. 140-156). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c715>



Introducción

La solución de problemas ha sido conceptualizada, desde el enfoque cognitivo-conductual, como un proceso central del afrontamiento ante las demandas de la vida cotidiana. D’Zurilla y Nezu (1999), la definen como un proceso auto-dirigido mediante el cual una persona identifica, genera y pone en práctica respuestas eficaces para manejar situaciones problemáticas, minimizando las consecuencias negativas y maximizando los resultados adaptativos. Este modelo plantea que la solución de problemas no se limita a la ejecución de estrategias conductuales, sino que integra componentes cognitivos, emocionales y motivacionales que influyen directamente en la forma en que los individuos enfrentan los retos del entorno.

El modelo distingue dos grandes procesos y cinco componentes interactuantes, el primero es la orientación hacia el problema (componente motivacional) el cual dispone a la persona a enfrentar situaciones problemáticas, este puede ser positiva o negativa, la primera implica ver los problemas como desafíos, creer que son resolubles, confiar en la propia capacidad y asumir la persistencia como necesaria, mientras que la segunda implica percibir los problemas como amenazas, anticipar el fracaso, dudar de la eficacia personal y experimentar frustración o enojo. El segundo componente son las habilidades específicas para la resolución las cuales son cuatro pasos interrelacionados: 1) Definición y formulación del problema: identificar con claridad las causas y consecuencias, 2) Generación de alternativas: producir diversas opciones de respuesta, 3) Toma de decisiones: seleccionar la alternativa más adecuada, y 4) Implementación y verificación: aplicar la solución elegida y evaluar sus resultados.

La habilidad de solución de problemas tiene un enfoque cognitivo-conductual, definido por Becoña (2012), como un proceso a través del cual el individuo encuentra soluciones a problemas específicos de la vida cotidiana con el objetivo de disminuir o evitar las consecuencias negativas y producir consecuencias positivas. De esta manera la

solución de problemas se vuelve un proceso de aprendizaje de una conducta de afrontamiento y al mismo tiempo un método de auto-control, que se vuelve útil para abordar de manera adaptativa cualquier tipo de problema.

En el ámbito de la educación superior, esta habilidad adquiere especial relevancia, ya que la formación universitaria implica enfrentar demandas académicas, sociales y personales crecientes que exigen procesos de adaptación, autorregulación y autonomía. Milla (2024), señala que los estudiantes deben responder a un entorno formativo complejo, caracterizado por altos niveles de exigencia. En carreras como medicina, estas demandas se intensifican debido a la complejidad de los contenidos, la duración del programa y la responsabilidad social asociada al ejercicio profesional. Los estudiantes de medicina se enfrentan de manera constante a situaciones que requieren pensamiento crítico y toma de decisiones fundamentadas, lo que hace indispensable el desarrollo progresivo de habilidades eficaces de solución de problemas.

La habilidad de solución de problemas no solo influye la manera en la que se actúa frente al problema, al usar estrategias cognitivas de reconocimiento, análisis y decisión, sino también el posicionamiento en un plano afectivo entendiendo los sentimientos, y así someterse a un proceso de aprendizaje y de uso de estrategias conductuales concretas que permitan comprobar si esas alternativas son eficaces para mejorar sus estrategias de afrontamiento tanto de reconocimiento, emocionales y operacionales que lleven a obtener los resultados más positivos posibles.

La formación médica ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del siglo XX y principios del XXI. Fajardo et al. (2019), describen que la organización curricular en etapas preclínica y clínica, sentó las bases de la educación médica moderna, se impulsó el desarrollo de competencias profesionales como eje del proceso formativo. No obstante, estos cambios estructurales no han estado acompañados de suficiente evidencia empírica sobre el desarrollo de

habilidades psicológicas clave, como la solución de problemas, en estudiantes de medicina.

Este vacío resulta especialmente relevante si se considera que la transición de la etapa preclínica a la clínica supone un cambio sustantivo en los escenarios de aprendizaje, así como en las demandas cognitivas y emocionales del estudiante. La formación médica requiere no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también una preparación integral que permita responder a las necesidades de salud de las personas con eficacia, empatía y calidad humana (Parra, 2025). A pesar de ello, la investigación empírica sobre la solución de problemas en estudiantes de medicina es escasa.

En contraste, estudios realizados en otras áreas de formación universitaria han documentado modificaciones en los estilos y orientaciones de solución de problemas conforme avanza la trayectoria académica (Rodríguez et al., 2015), así como diferencias asociadas al sexo (De la Fuente et al., 2025). Estos hallazgos sugieren que las experiencias formativas influyen en las estrategias de afrontamiento, aunque no se sabe con claridad si estas tendencias se reproducen en la formación médica. Con base en lo anterior, el objetivo del presente capítulo es comparar las habilidades de solución de problemas en estudiantes de medicina, considerando la etapa formativa (preclínica y clínica) y el sexo.

Método

La presente investigación fue cuantitativa, transversal y analítica.

Participantes

Participaron 815 estudiantes de la carrera de médico, cirujano y partero adscritos a una Universidad pública de la Región Centro-Occidente de México de todos los semestres (de primero a décimo), la

muestra se compuso mayoritariamente por mujeres (64%), con una participación del 36% de hombres, la edad promedio fue de 21.5 años (min=18, max=35, D.E.=2.26). Respecto al estado civil, la mayoría se identificó como soltero (98.2%), y en cuanto a su dependencia económica, el 86% reportó depender económicamente de sus padres. La participación fue completamente voluntaria, y todos los estudiantes brindaron su consentimiento informado previo a la recolección de datos. Para el análisis, los participantes se agruparon en dos categorías académicas: preclínica (primer a séptimo semestre) y clínica (octavo a décimo semestre).

Instrumentos

Se utilizó una ficha de datos sociodemográficos académicos, diseñada post hoc por el equipo de investigación en la que, a través de preguntas cerradas, se recopiló información sobre edad, sexo, características familiares, el nivel socioeconómico, y variables académicas promedio escolar, semestre y etapa formativa.

También se empleó el Inventario de Solución de Problemas Revisado (D’Zurilla & Nezu, 1990), que tiene por objetivo evaluar el estilo y las habilidades que una persona utiliza para enfrentar y resolver problemas de la vida cotidiana. En esta tesis empleamos la versión abreviada validada en universitarios mexicanos, cuya estructura factorial quedó integrada por cuatro dimensiones con 25 ítems que son respondidos en una escala Likert de 1 a 5 donde 1 es igual a “no es cierto en absoluto” y 5 es igual a “extremadamente cierto”. El inventario se califica por subescalas, sumando los ítems asignados a cada dimensión, donde puntajes mayores indican mayor presencia de ese estilo o habilidad. En población mexicana universitaria se ha reportado consistencia interna adecuada (Alfa de Cronbach de 0.81), respaldando su uso en estudios con estudiantes (Galindo et al., 2016).

Tabla 1. Descripción métrica y conceptual del Inventario de Solución de Problemas (ISP-R)

Dimensión	Rango	Número de reactivos	Definición	Reactivos
Resolución racional de problemas	13 - 65	13	Definir, generar alternativas, decidir y verificar de forma sistemática.	22, 24, 23, 17, 13, 19, 15, 14, 18, 9, 3, 20, 12
Estilo evitativo-inseguro	6 - 30	6	Evitar/posponer; duda persistente; no verificar soluciones.	6, 5, 7, 4, 11, 16
Estilo impulsivo-descuidado	3 - 15	3	Responder con precipitación y sin plan, con escasa anticipación de consecuencias.	21, 25, 10
Estilo orientación negativa al problema	3 - 15	3	Temor/malestar ante problemas; pre-ocupación excesiva.	1, 2, 8

Fuente: elaboración propia.

Escenario, equipo y software

Los participantes respondieron la ficha de datos y el Inventario de manera remota, a través de sus dispositivos móviles, en un periodo de tres semanas. El enlace de acceso a los instrumentos fue distribuido por medio de canales oficiales de comunicación implementados entre la coordinación de la carrera y el alumnado.

La ficha de datos fue elaborada en la plataforma Survey-Monkey®, herramienta digital destinada a la creación, distribución y análisis de encuestas en línea de forma rápida, la cual garantiza recolección de información estructurada y confiable que tiene la capacidad y seguridad de ser usada con fines de investigación. Para el tratamiento y análisis estadístico de datos se empleó el software SPSS Versión 26.0. Dado que el proceso fue realizado de manera digital, se utilizaron computadoras portátiles y de escritorio, así como dispositivos móviles con acceso a red de internet que permitieron acceder a los cuestionarios.

Consideraciones éticas

La investigación se rigió a través de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2014), bajo el cual la investigación no supuso riesgos para los participantes. Asegurando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Análisis de resultados

La fase inicial del análisis consistió en una descripción de las variables sociodemográficas y académicas de la muestra de estudio. Para ello, se utilizaron medidas de tendencia central y dispersión, (media, desviación estándar, valores mínimo y máximo) para variables escalares, así como frecuencias y porcentajes para variables categóricas.

Posteriormente, se llevaron a cabo análisis diferenciales. Se realizaron comparaciones entre grupos mediante prueba t con el objetivo de comparar dimensiones de SPSI-R entre los grupos de etapa académica (preclínica y clínica) así como entre hombres y mujeres. De igual manera, se aplicó ANOVA de un factor para explorar las posibles diferencias en las dimensiones del SPSI-R de acuerdo a la edad de los participantes. En todos los casos se establece un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Resultados

En la tabla 2 se muestra el puntaje promedio obtenido por los participantes en cada una de las dimensiones del Inventario de Solución de Problemas (SPSI-R) (Galindo et al., 2016), agrupados en estudiantes preclínicos y clínicos. Los resultados mostraron que el grupo clínico obtuvo puntajes ligeramente mayores en la dimensión resolución racional de problemas (DI), mientras que el grupo pre-

clínico puntuó más alto el estilo evitativo-inseguro (DII), estilo impulsivo-descuidado (DIII) y estilo orientación negativa al problema (DIV), sugiriendo que los estudiantes en etapas iniciales tendieron a exhibir estilos de resolución de problemas menos adaptativos.

Tabla 2. Puntajes promedios de cada grupo de estudiantes en cada dimensión del SPSI-R

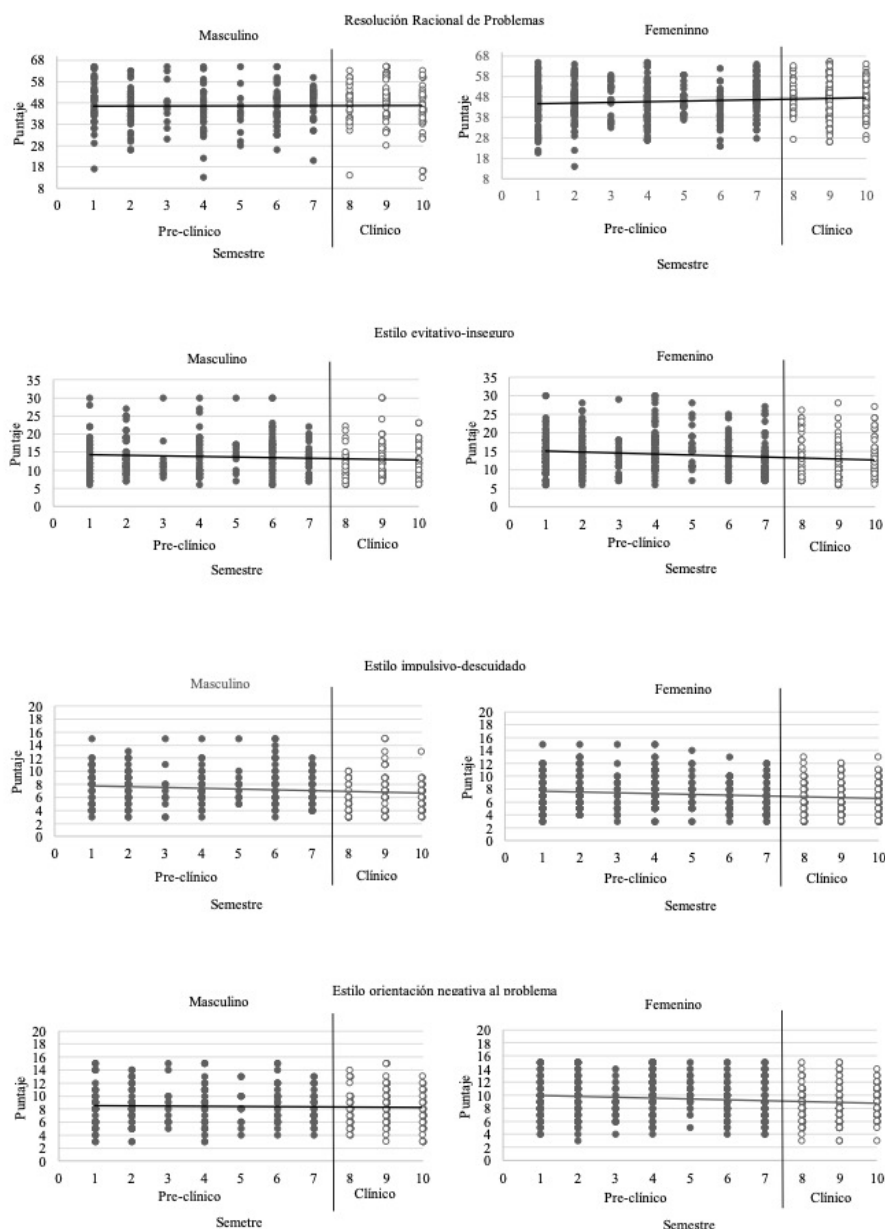
Dimensión	Rangos	Preclínicos		Clínicos	
		Media	D.E.	Media	D.E.
DI	(13 – 65)	45.73	9.80	47.55	9.61
DII	(6 – 30)	14.33	5.37	12.57	4.90
DIII	(3 – 15)	7.45	2.71	6.57	2.45
DIV	(3 – 15)	9.28	3.05	8.43	2.74

Fuente: elaboración propia.

Nota: n = 815. DI = Resolución racional de problemas, DII = Estilo evitativo-inseguro, DIII = Estilo impulsivo-descuidado, DIV = Estilo orientación negativa al problema.

En la figura 1 se presenta la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en el Inventario de Solución de Problemas Revisado (SPSI-R), desagregada por sexo y etapa formativa. Se observa una mayor concentración de casos en los rangos intermedios de puntuación. Asimismo, los puntajes correspondientes a los estilos evitativo-inseguro, impulsivo-descuidado y orientación negativa muestran valores más bajos en los estudiantes de semestres avanzados, mientras que los puntajes del estilo de resolución racional de problemas presentan valores ligeramente más altos en estos semestres, particularmente en el grupo de mujeres. En general, la distribución observada sugiere que las habilidades de solución de problemas se desarrollan de manera más o menos progresiva a lo largo de la formación médica, lo que justifica el análisis comparativo por etapa académica y sexo presentado en los siguientes párrafos.

Figura 1. Distribución de los participantes de acuerdo al puntaje SPSP-R de acuerdo al sexo y a la etapa formativa



Fuente: elaboración propia.

Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la etapa preclínica y clínica, se aplicó una prueba t para muestras independientes. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en todas las dimensiones del SPSI-R (Ver tabla 3).

Tabla 3. Comparación de las dimensiones del SPSI-R de acuerdo a los grupos preclínico y clínico

Dimensión	t	gl	P
DI	-2.53	813	0.01
DII	4.56	813	0.00
DIII	4.70	610.43	0.00
DIV	4.04	617.66	0.00

Fuente: elaboración propia.

Nota: n = 815. Nota: DI = Resolución racional de problemas, DII = Estilo evitativo-inseguro, DIII = Estilo impulsivo-descuidado, DIV = Estilo orientación negativa al problema.

Al comparar, a través de una prueba t para muestras independientes, cada una de las dimensiones de solución de problemas de acuerdo al grupo preclínico y clínico entre hombres y mujeres se observaron diferencias estadísticamente significativas en el estilo orientación negativa al problema entre hombres y mujeres en la etapa preclínica ($t=4.48$, $gl=534$, $p=0.00$) (Ver tabla 4).

Tabla 4. Comparación de sexo y etapa formativa

Dimensión	Preclínico			Clínico		
	t	gl	P	t	gl	P
DI	-1.01	534	0.30	0.11	277	0.90
DII	0.80	534	0.42	0.03	277	0.97
DIII	-1.11	534	0.23	0.28	277	0.77
DIV	4.44	534	0.00	1.22	277	0.22

Fuente: elaboración propia.

Nota: n = 815. Nota: DI = Resolución racional de problemas, DII = Estilo evitativo-inseguro, DIII = Estilo impulsivo-descuidado, DIV = Estilo orientación negativa al problema.

Discusión y conclusión

Los resultados del presente estudio muestran que las habilidades de solución de problemas varían de manera significativa en función de la etapa de formación médica, lo que pone de manifiesto el papel del contexto formativo en el desarrollo de estrategias de afrontamiento. En términos generales, los estudiantes que cursan la etapa clínica presentan puntajes más elevados en el estilo de resolución racional de problemas y puntajes más bajos en los estilos menos funcionales, evitativo-inseguro, impulsivo-descuidado y orientación negativa, en comparación con quienes se encuentran en la etapa preclínica. Estos hallazgos sugieren que el tránsito hacia escenarios de práctica clínica real favorece la consolidación de estrategias más adaptativas para enfrentar situaciones problemáticas.

Este patrón es congruente con el modelo de Solución de Problemas Sociales de D’Zurilla y Nezu (1999), el cual plantea que la experiencia, la retroalimentación contextual y la exposición a demandas reales facilitan el desarrollo de una orientación más positiva hacia los problemas y el uso de estrategias racionales. En el caso de la formación médica, la incorporación progresiva del estudiante a entornos hospitalarios parece propiciar un mayor ejercicio del razonamiento clínico, la toma de decisiones estructurada y la evaluación constante de consecuencias, elementos centrales del estilo racional de solución de problemas. Estos resultados coinciden con investigaciones previas realizadas en población universitaria de otras áreas disciplinares, donde se ha observado una mejora gradual en las habilidades de resolución de problemas conforme avanza la trayectoria académica (Rodríguez et al., 2015; Velasco y Cardeñoso, 2017).

Asimismo, la disminución de los estilos evitativo, impulsivo y de orientación negativa en los estudiantes de semestres avanzados puede interpretarse como un indicador de mayor madurez cognitiva y emocional. La formación clínica expone al estudiante a situaciones que requieren respuestas inmediatas, análisis cuidadoso de infor-

mación y regulación emocional, lo que podría inhibir estrategias de afrontamiento desorganizadas o poco funcionales. En este sentido, la evidencia sugiere que la educación médica no solo fortalece competencias técnicas, sino también habilidades psicológicas necesarias para un desempeño profesional eficaz.

En el análisis por sexo, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión de orientación negativa al problema en el grupo preclínico, donde las mujeres reportaron puntajes más altos que los hombres. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan una mayor tendencia de las mujeres a valorar las situaciones académicas como más demandantes o estresantes, así como a experimentar mayor carga emocional ante los retos formativos (Coppari et al., 2019; Pozos et al., 2022). No obstante, estas diferencias desaparecen en la etapa clínica, lo que sugiere que la formación médica podría actuar como un factor modulador que atenúa las discrepancias de género en la forma de afrontar los problemas.

La ausencia de diferencias significativas por sexo en la etapa clínica refuerza la idea de que la exposición prolongada a contextos clínicos reales contribuye a homogeneizar los estilos de solución de problemas, independientemente del género. Esto podría explicarse por la estandarización de las demandas formativas, la adquisición de roles profesionales similares y la necesidad compartida de responder de manera eficaz a situaciones clínicas complejas. En este sentido, la formación médica parece favorecer un ajuste progresivo hacia estilos de afrontamiento más funcionales.

Desde una perspectiva integradora, los hallazgos de este estudio permiten concluir que las habilidades de solución de problemas no son estáticas, sino que se modifican a lo largo de la formación médica en función de las experiencias académicas y clínicas. El incremento del estilo racional y la disminución de estilos menos adaptativos en la etapa clínica evidencian un proceso de desarrollo competencial

que trasciende el aprendizaje técnico y se inscribe en el ámbito de las competencias psicológicas y profesionales.

No obstante, estos resultados deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones. El diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales y limita el análisis de la evolución individual de los estudiantes a lo largo del tiempo. A pesar de ello, el tamaño de la muestra y la inclusión de estudiantes de distintos semestres permiten ofrecer una visión comparativa sólida sobre las diferencias asociadas a la etapa formativa.

En futuras investigaciones, sería pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar de manera más precisa la evolución de los estilos de solución de problemas a lo largo de toda la carrera de medicina, así como incorporar metodologías mixtas que profundicen en la experiencia subjetiva de los estudiantes ante la toma de decisiones clínicas. Asimismo, la replicación del estudio en otras instituciones y contextos educativos contribuiría a fortalecer la validez externa de los hallazgos.

Finalmente, es importante señalar que la formación médica parece tener un efecto positivo en el desarrollo de habilidades adaptativas de solución de problemas, particularmente a partir del ingreso a la etapa clínica. Estos resultados subrayan la importancia de considerar la solución de problemas como una competencia transversal en la educación médica y abren la posibilidad de diseñar estrategias formativas orientadas a fortalecerla desde las etapas iniciales de la carrera.

Referencias

- Becoña, E. (2012). Terapia de solución de problemas. En E. Labrador, (coord.). *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 461–482). Ediciones Pirámide.
- Coppari, N., Barcelata, B., Bagnoli, L., Cudas, G., Humada, H., & Cañete, Ú. (2019). Influencia del sexo, edad y cultura en las estrategias de afrontamiento de adolescentes paraguayos y mexicanos. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-1.isec>
- De la Fuente, A., Cardeñoso, O., & Velasco, C. (2025). Desarrollo de las habilidades de resolución de problemas y afrontamiento del estrés del alumnado y diferencias de género. *Revista Complutense de Educación*, 36(3), 371–381. <https://doi.org/10.5209/rced.93874>
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. Springer.
- Fajardo, G. E., Santacruz, J., Lara, E., García, E., Zermeño, A., & Gómez, J. (2019). Características generales de la educación médica en México: Una mirada desde las escuelas de medicina. *Salud Pública de México*, 61(5), 648–656. <https://doi.org/10.21149/10149>
- Milla, K. (2024). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios iberoamericanos: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 424–445. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.87>
- Parra, H., Martínez, A., Esperón, R., & Rojas, M. (2025). *Innovación de la Educación Médica en México 2023-2024*. Academia Mexicana de Educación Médica.
- Pozos, B., Preciado, M., Plascencia, A., Acosta, M., & Velasco, M. (2022). Estrategias de afrontamiento ante el estrés en estudiantes de medicina de una universidad pública en México. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 18–25. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21379>
- Rodríguez, E., Rabazo, A., & Naranjo, D. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles Educativos*, 37(147), 50–66. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47262>

- Schepers, S., Phipps, S., Devine, K., Noll, R., Fairclough, D., Dolgin, M., Ingman, K., Schneider, N., Voll, M., Askins, M., & Sahler, O. (2023). Psychometric properties of the 52-, 25-, and 10-item English and Spanish versions of the Social Problem-Solving Inventory-Revised. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213784>
- Segura, N., Valencia, J., & López, M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la simulación de alta fidelidad con estudiantes de medicina. *Investigación en Educación Médica, 7*(28), 55–63. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.28.1749>
- Velasco, C., & Ramírez, O. (2017). Afrontamiento y resolución de problemas universitarios en estudiantes de contabilidad. *Revista Científica Hallazgos21, 2*(3), 45–58. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v2i3.191>

Development of Problem-Solving Styles Throughout Medical Training

Desenvolvimento dos Estilos de Solução de Problemas ao Longo da Formação Médica

Brandon de Jesús Morales López

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0008-1887-4669>

brandon.morales@cutonala.udg.mx

bramolo18@gmail.com

Médico Cirujano y Partero por la Universidad de Guadalajara. Doctorante en Investigación Multidisciplinaria en Salud. Profesor de la Carrera de Médico Cirujano y Partero en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

Carlos Ignacio Fonseca Robledo

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | México

<https://orcid.org/0009-0009-6489-4502>

farlos.fonseca3173@alumnos.udg.mx

fonseca.carlosignacio@gmail.com

María Luisa Avalos Latorre

Universidad de Guadalajara | Tonalá | Jalisco | 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.

Abstract

The aim of this study was to compare problem-solving skills among medical students according to training stage (preclinical and clinical) and sex. A quantitative, cross-sectional, and analytical study was conducted with a sample of 815 students from a public university in Mexico. Participants completed a sociodemographic questionnaire and the Revised Social Problem-Solving Inventory (SPSI-R), adapted and validated for the Mexican university population. The results showed statistically significant differences across all problem-solving dimensions by training stage, with higher scores in rational problem solving and lower scores in avoidant-insecure, impulsive-careless, and negative problem orientation styles among students in the clinical stage. In addition, sex differences were observed only in negative problem orientation during the preclinical stage, with higher scores among female students. These findings indicate that formative experiences and academic conditions associated with medical training influence the development and modification of problem-solving styles throughout the medical curriculum.

Keywords: Education; Medicine; Students; Coping; Problems.

Resumo

O objetivo do presente estudo foi comparar as habilidades de solução de problemas em estudantes de medicina, considerando a etapa formativa (pré-clínica e clínica) e o sexo. Realizou-se uma pesquisa de abordagem quantitativa,

com delineamento transversal e analítico, na qual participaram 815 estudantes de uma universidade pública do México. Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e ao Inventário de Solução de Problemas Revisado (SPSI-R), adaptado e validado para a população universitária mexicana. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da solução de problemas em função da etapa formativa, observando-se escores mais elevados no estilo de resolução racional e menores nos estilos evitativo-inseguro, impulsivo-negligente e de orientação negativa nos estudantes da etapa clínica. Além disso, identificaram-se diferenças por sexo apenas na dimensão de orientação negativa ao problema na etapa pré-clínica, com escores mais altos nas mulheres. Conclui-se que as experiências e condições próprias da formação médica influenciam o desenvolvimento e a modificação dos estilos de solução de problemas ao longo do curso. Palavras-chave: Educação; Medicina; Estudantes; Enfrentamento; Problemas.

Capítulo 7

Diversidad, comunicación oral e identidad profesional: un estudio sobre las concepciones del futuro profesorado

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Resumen

Este estudio analiza las percepciones del profesorado en formación de lenguaje respecto de la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral y su conexión con la identidad profesional docente. El propósito fue examinar la forma en que tales concepciones y experiencias inciden en sus decisiones didáctico-metodológicas y en la construcción de la identidad profesional. La investigación tuvo un diseño cualitativo y un enfoque fenomenográfico, centrado en la exploración de los significados asignados por 35 futuros docentes. La recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y narrativas reflexivas. Con base en una codificación abierta, el análisis posibilitó la identificación de dos categorías principales: la comprensión de la diversidad en el abordaje de la comunicación oral y las estrategias declaradas para su atención. Los hallazgos ponen de manifiesto visiones contrapuestas sobre la diversidad; mientras algunos conciben la heterogeneidad como un obstáculo o limitación, otros la identifican como una oportunidad para el aprendizaje compartido. Las implicaciones para la formación inicial docente conllevan la necesidad de una integración explícita de la didáctica de la lengua con enfoque inclusivo, a fin de impulsar procesos reflexivos que refuercen la capacidad para diseñar experiencias de enseñanza sensibles a las diferencias.

Palabras clave:
Competencia comunicativa;
didáctica de la lengua;
diversidad;
educación inclusiva;
formación inicial docente.

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2025). Diversidad, comunicación oral e identidad profesional: un estudio sobre las concepciones del futuro profesorado. 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 II)*. (pp. 158-174). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c716>



Introducción

La enseñanza de la comunicación oral implica para el profesorado el desafío de dar una respuesta asertiva a la creciente heterogeneidad de las aulas. Este hecho conlleva la presencia y participación de estudiantes con diversos niveles de conocimientos previos, desempeños, formas de aprendizaje y competencias lingüísticas, lo que exige el despliegue de estrategias didácticas flexibles y coherentes con la diversidad (Ponce-Naranjo & Villanueva Roa, 2023; O'Connor & Michaels, 2019). Este escenario interpela al profesorado en formación de lenguaje, que no solo debe desarrollar habilidades sociales para el trabajo colaborativo (Troussas et al., 2023) o para un exitoso ejercicio profesional (Andrade, 2025), sino también aprender a planificar y acompañar los procesos de comunicación oral teniendo en cuenta la atención a la diversidad, un aspecto que se configura como un eje nuclear de la formación inicial docente.

En el aula de lenguaje, la diversidad no abarca únicamente las diferencias referentes al desarrollo de habilidades cognitivas; también comprende aquellos factores socioculturales, emocionales y lingüísticos que influyen en el aprendizaje de la comunicación oral (Ross, 2024; Valdez-Esquivel & Pérez-Azahuanche, 2021). Durante la ejecución de tareas lingüísticas, el profesorado activa conocimientos de distinta naturaleza y selecciona las estrategias más apropiadas para su abordaje (Tai et al., 2023). No obstante, esta selección depende de las características del curso, en el que convergen estudiantes con distintos repertorios lingüísticos. En este escenario, una enseñanza tradicional resulta insuficiente para la instalación de procesos formativos que respondan a las demandas actuales. Se vuelve necesario, entonces, que el futuro profesorado reconozca la comunicación oral como una práctica social situada, cuyos intercambios discursivos están modelados por variables contextuales y culturales.

La concepción de la oralidad como una práctica contextual representa la base para la consolidación de enfoques inclusivos y equi-

tativos en la didáctica del lenguaje. A este respecto, la interacción comunicativa en el aula adquiere un valor pedagógico central cuando se orienta al diálogo razonado (Howe, 2023), puesto que este tipo de intercambio brinda el espacio idóneo para la creación de significados, la co-construcción del conocimiento y la mejora sistemática del desempeño del estudiantado (Barr et al., 2025; Schulze et al., 2025; Maine, 2024; Masoni, 2021). Así, se vuelve prioritario identificar categorías de pensamiento que orienten la acción educativa y analizar cómo los futuros profesores perciben la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral, revelando los distintos grados de conciencia inclusiva y dominio didáctico (Ramberg & Watjins, 2020). Ese conocimiento resulta esencial para el rediseño de experiencias formativas coherentes con los principios de equidad y atención a la diversidad (Rogahang et al., 2024).

En la formación del profesorado, la atención a la diversidad ha sido integrada al debate educativo desde una mirada inclusiva, pero con un menor énfasis en la enseñanza de la oralidad (Hennessy et al., 2023; Xuan et al., 2024). Este hecho reporta un desafío para procesos de enseñanza y aprendizajes caracterizados por la reflexión y la toma de decisiones conjuntas. En efecto, la comunicación oral supone prácticas de mediación pedagógica intencionadas, capaces de acompañar el desarrollo progresivo de cada estudiante y evaluar los avances individuales (Barak & Lefstein, 2022). Durante este proceso, la atención de la diversidad puede, asimismo, propiciar la participación de todo el estudiantado al otorgar la flexibilidad requerida para los aprendizajes; por su parte, aquellas prácticas pedagógicas uniformes podrían tender a reproducir desigualdades.

En el contexto descrito, la comprensión acerca de cómo el profesorado en formación concibe y afronta la diversidad resulta clave para fortalecer su desarrollo profesional (Herbert et al., 2023; Hennessy & Davies, 2019). En este sentido, la heterogeneidad del aula implica un reto cognitivo y didáctico para el docente, quien se ve desafiado a conciliar las exigencias curriculares con las necesidades individuales

del estudiantado (Bain, 2023; Stentiford & Koutsouris, 2021). En el abordaje de la oralidad, este desafío se hace aún más latente, debido a la complejidad de los procesos involucrados en el ejercicio del lenguaje. No obstante, la comunicación oral resulta también un espacio propicio para constatar cómo el profesorado en formación puede ser capaz de negociar significados con los otros significativos, adaptar las estrategias seleccionadas individual o grupalmente y reflexionar sobre sus prácticas comunicativas.

Por último, la percepción de la diversidad no influye únicamente en las decisiones pedagógicas de futuros docentes, sino también en la construcción de su identidad profesional, por lo que entender dicha relación tiene un efecto positivo en la mejora de los aprendizajes y de los programas de formación inicial. En otros términos, la concepción que el profesorado tiene sobre la diversidad condiciona y define su forma de enseñar y evaluar (Richter et al., 2021; Stites et al., 2018). Por una parte, si la diversidad se percibe como una limitación, las estrategias tenderán a la uniformidad; por otra parte, si se asume como una oportunidad de aprendizaje, se instalarán prácticas más inclusivas y reflexivas. En el campo de la comunicación oral, tales disposiciones pedagógicas sustentan la generación de escenarios comunicativos que reconocen y potencian la diversidad expresiva del aula. Este cambio de paradigma se vincula a procesos formativos orientados al desarrollo de la empatía, la flexibilidad y la valoración de las diferencias, aspectos que, en consecuencia, resignifican el rol docente.

Metodología

La investigación tuvo un diseño cualitativo, centrado en la comprensión de las concepciones y experiencias de futuros docentes respecto de la atención a la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral. En este contexto, el propósito fue analizar las percepciones identificando patrones, desafíos y estrategias emergentes que configuran la visión de la diversidad en el plano comunicativo. El enfoque

adoptado es fenomenográfico, dado que su finalidad fue identificar y describir las diferentes formas en que las personas experimentan, comprenden o conciben un fenómeno educativo, desde las variaciones cualitativas de dichas percepciones (Murillo et al., 2022).

La muestra fue de tipo no probabilística e intencionada (Otzen & Manterola, 2017), compuesta por 35 estudiantes de pedagogía en lenguaje que cursaban actividades curriculares vinculadas a la didáctica de la lengua materna. Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas y el análisis de narrativas reflexivas, con especial énfasis en la exploración de las conceptualizaciones y vivencias presentes en el grupo participante.

Para el análisis de la información, se aplicó un proceso de codificación abierta y selectiva, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Vives & Hamui, 2021). Dicha estrategia permitió el levantamiento de categorías y subcategorías emergentes, que arrojaron puntos de vista sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral. En las distintas fases del proceso, se buscó resguardar la rigurosidad metodológica a través de la triangulación de la información, la discusión entre pares y la validación de los instrumentos por parte de expertos en el área. Asimismo, se garantizaron los aspectos éticos primordiales para este tipo de estudio, como información clara y oportuna, conocimiento de los objetivos, consentimiento informado y confidencialidad de la información. Respecto de esto último, se definió el empleo de la sigla PL (para referirse al profesorado en formación de lenguaje), más un número aleatorio correlativo cuando se citaba un fragmento discursivo de este grupo participante. En la tabla 1, se presenta la matriz de análisis con las categorías y subcategorías identificadas en la investigación.

Tabla 1. Matriz de análisis de resultados

Categorías	Subcategoría	Descripción
Categoría 1. La diversidad en el abordaje de la comunicación oral	1.1. La diversidad se percibe como un obstáculo para la enseñanza de la oralidad	La diversidad y heterogeneidad son vinculadas a ciertas dificultades para la planificación, la evaluación y la puesta en práctica de procesos inherentes a la enseñanza de la comunicación oral. Desde esta óptica, la diferencia se percibe como un factor que genera una fragmentación del trabajo en aula y, en consecuencia, constriñe el logro de objetivos comunes.
	1.2. La diversidad se concibe como una oportunidad para el aprendizaje de la oralidad con otros	Esta subcategoría se centra en la valoración de la diferencia como un aspecto esencial en la práctica pedagógica, dado que propicia tanto un intercambio lingüístico como la vivencia de experiencias culturales, y, por consiguiente, genera un enriquecimiento didáctico, una atención diferenciada y un aula más inclusiva y reflexiva.
Categoría 2. Estrategias para atender la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral	2.1. Adaptación de tareas y acompañamiento individual durante tareas orales	Frente a acciones concretas relacionadas con la diversidad, esta subcategoría da cuenta de que la principal acción se centra en el uso de estrategias para el apoyo personalizado, la flexibilización de los tiempos para el desarrollo de tareas de comunicación oral y la graduación de la dificultad de dichas actividades. El acento está en priorizar el acompañamiento del proceso para detectar dificultades y establecer medidas de acción.
	2.2. La interacción comunicativa y la colaboración entre iguales como herramientas de mediación inclusiva	Esta subcategoría resalta como una estrategia de mediación inclusiva el uso de dinámicas colaborativas, ya sea parejas, grupos heterogéneos o la tutoría entre iguales, ya que así se potencia el aprendizaje de todo el estudiante. El hallazgo enfatiza en el valor de la interacción comunicativa como una estrategia que brinda espacios para compartir saberes, reforzar la autoestima y promover la participación equitativa.

Fuente: elaboración propia

En el apartado siguiente, se presentan los principales resultados y su correspondiente discusión, a partir del análisis cualitativo de las entrevistas y narrativas recogidas. El procesamiento analítico de la información hizo posible la identificación de las distintas concepciones y definiciones conceptuales referentes a la enseñanza de la comunicación oral en contextos de diversidad. El énfasis estuvo en

cómo el futuro profesorado interpreta, reinterpreta y otorga nuevos significados a sus prácticas pedagógicas desde una mirada inclusiva y reflexiva. A este respecto, los hallazgos exponen las continuidades y cambios en la dimensión didáctica, estableciendo una relación estrecha entre tales concepciones y la construcción de su identidad profesional docente.

Resultados y discusión

Los resultados dan cuenta de las diversas formas en que el futuro profesorado declara comprender y abordar la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral. Tales hallazgos, por una parte, revelan tensiones sobre las decisiones metodológicas que debe poner en práctica en aula y, por otra parte, muestran avances relativos a la construcción de una mirada inclusiva, en la cual las concepciones personales influyen de manera positiva en las decisiones didácticas, en la planificación de actividades orales y en la gestión de la participación en el aula (Sedova & Sedlacek, 2023). Esta última perspectiva, que es más abierta, reconoce el valor pedagógico de la diferencia y de la interacción comunicativa (Hennessy et al., 2023). Con base en estas ideas, los datos se organizan en torno a dos grandes ejes: a) la comprensión de la diversidad en el abordaje de la comunicación oral, concebida ya sea como un obstáculo o como una oportunidad para el aprendizaje compartido. b) las estrategias medulares para atender dicha diversidad, entre las cuales emergen la adaptación de tareas orales, el acompañamiento individual y el trabajo colaborativo entre iguales como mediaciones inclusivas.

La diversidad en el abordaje de la comunicación oral

Esta categoría agrupa las diversas formas en que el profesorado en formación concibe la diversidad lingüística, sociocultural y de niveles de desempeño presentes en el aula. Desde esta perspectiva, re-

fleja el modo en que la heterogeneidad o diversidad se percibe: como un problema, como un desafío o como parte de una necesaria riqueza pedagógica. A la luz de estos hallazgos, se constata una tensión entre la dificultad y la oportunidad pedagógica que representa la diversidad en el abordaje de la comunicación oral. Efectivamente, algunos participantes ligan la heterogeneidad con la complejidad de atender simultáneamente distintos niveles de desempeño y formas de aprendizaje, lo que les causa ciertos sentimientos de inseguridad respecto de su capacidad didáctica (Bain, 2023; Stentiford & Koutsouris, 2021). Por otra parte, algunos discursos reflejan una visión más integradora, que reconoce en la diferencia una instancia valiosa para la implementación de prácticas de aula más exitosas, caracterizadas por el hecho de que el proceso de enseñanza abunda en intercambios de perspectivas, en consensos y en la construcción colaborativa del conocimiento (Troussas et al., 2023). En la formación docente, dicha ambivalencia conlleva un proceso de adecuación e integración de nuevas estrategias. Bajo esta lógica, el futuro profesorado transita desde la idea de uniformidad hacia una mayor flexibilidad en la enseñanza de la comunicación oral, con el fin de cumplir con los principios de inclusión y equidad educativa (Rogahang et al., 2024).

Diversidad como obstáculo para la enseñanza. Desde su rol como futuros docentes, varios participantes manifestaron cierta inquietud relacionada con el abordaje de la diversidad en el aula. En específico, es vista como una dificultad concreta al momento de trabajar la oralidad o de enseñar otros procesos lingüísticos, como el leer o escribir, debido a la disparidad de niveles, aprendizajes previos o formas de aprendizaje. Este postulado es declarado por un informante, quien señala que la heterogeneidad se concibe como un factor que “hace más complejo avanzar con el curso, ya que algunos estudiantes terminan rápido y otros se quedan atrás” (PL_07). Para otro futuro docente, este hecho lleva a “reiterar las instrucciones o inclusive simplificar en demasía las tareas para que se haga algo en clases” (PL_24). Estas declaraciones ponen en evidencia una visión de la diversidad como un reto didáctico, que genera una tensión entre el ideal de equidad y la necesidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, algunos profesores en formación declaran sentir que no tienen “las estrategias suficientes o adecuadas para adaptar las actividades de comunicación oral a la diversidad, sin perder el control del curso” (PL_03), lo que podría indicar algunas inseguridades respecto de su preparación para enfrentar un aula diversa (Ponce-Naranjo & Villanueva Roa, 2023). En estricto rigor, estos planteamientos se asocian más a un obstáculo que a una oportunidad pedagógica.

Diversidad como oportunidad de aprendizaje compartido. En contraposición a la perspectiva que visualiza la diversidad como un obstáculo, un grupo de futuros docentes dio a conocer una postura más positiva de la heterogeneidad, que la concibe como una fuente de aprendizaje compartido y de crecimiento entre pares. Para este grupo, la existencia de diferencias entre el estudiantado reporta importantes beneficios académicos. Algunos discursos señalan: “un aula diversa es una oportunidad para que los alumnos se ayuden entre sí, ya que cada uno aporta algo distinto al grupo” (PL_08); “que haya estudiantes con diferentes capacidades es un factor que contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje, quienes tienen más facilidad pueden apoyar a quienes presentan mayores dificultades para comprender los contenidos” (PL_19). Estas concepciones reflejan una comprensión de la diversidad como aliciente para la interacción y la construcción conjunta del conocimiento. Del mismo modo, un participante destaca el valor que adquiere la planificación para integrar la diferencia como un factor que refuerza aspectos positivos del aprendizaje: “cuando se planifican actividades variadas, uno aprende a reconocer las distintas maneras de expresarse y pensar de los niños, para potenciar los aprendizajes” (PL_22), lo que muestra una apertura hacia la pluralidad del aula y se reconoce la diversidad como un espacio pedagógico para el desarrollo de habilidades (Troussas et al., 2023; O’Connor & Michaels, 2019).

Estrategias para atender la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral

La categoría estrategias para atender la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral comprende las acciones, los recursos

y las adecuaciones que el futuro profesorado declara emplear para dar respuesta a las distintas necesidades y niveles de desempeño lingüístico. En este contexto, se pone de relieve la movilización desde la comprensión teórica de la inclusión hacia la búsqueda de recursos y metodologías diferenciadas que respondan a las necesidades de todo el estudiantado. El profesorado reconoce la importancia de diseñar actividades flexibles, graduadas por nivel de desempeño, y de impulsar mecanismos de colaboración entre pares como estrategias efectivas para el abordaje de la heterogeneidad del aula. Esta categoría, asimismo, refiere al valor de las evaluaciones formativas y retroalimentaciones individualizadas para acompañar los procesos de cada estudiante. No obstante, aún existen ciertos desafíos vinculados a la consolidación de prácticas inclusivas sistemáticas (Ramberg & Wajjins, 2020). En este sentido, las estrategias declaradas reflejan una disposición positiva hacia la diversidad; sin embargo, el profesorado en formación señala que estas estrategias requieren ser fortalecidas mediante experiencias prácticas permanentes y una formación profesional docente que incorpore de manera explícita el enfoque inclusivo en la didáctica de la oralidad.

Adaptación de tareas y acompañamiento individual. El grupo de futuros docentes refiere que una de las principales estrategias utilizadas para atender la diversidad en comunicación oral consiste en la adaptación de tareas y el acompañamiento personalizado. Dicha práctica se manifiesta en acciones como la flexibilización del tiempo, el diseño de actividades con complejidad graduada y la entrega de apoyos diferenciados según competencias y nivel de desempeño del estudiantado. Para el profesorado en formación, un ajuste a las tareas permite que, en muchos casos, “todos los alumnos puedan avanzar a su propio ritmo” (PL_17), lo que resguarda que aquellos estudiantes con mayores dificultades se puedan sentir desplazados o desmotivados. La adaptación de tareas y acompañamiento individual implica también ofrecer retroalimentación pertinente, tanto oral como escrita, para contribuir a un proceso de mejora centrado en metas claras y alcanzables. A pesar de los beneficios indicados, estas prácticas pe-

dagógicas conllevan también ciertos desafíos; en específico, los participantes declaran algunos vacíos y dudas acerca de cómo equilibrar estas adaptaciones con el cumplimiento de los objetivos y resultados de aprendizaje, lo que revela la necesidad de reforzar la preparación didáctica y disciplinar desde una mirada inclusiva.

Colaboración y trabajo entre pares como mediación inclusiva. El profesorado en formación enfatiza en el hecho de que el aprendizaje no se consolida de manera aislada, sino en la relación con otros. Al respecto, una estrategia valorada especialmente por los participantes es la implementación de dinámicas colaborativas como una herramienta para mediar la diversidad en los procesos de comunicación oral (Troussas et al., 2023). El grupo da cuenta de experiencias positivas al momento de organizar actividades en parejas, grupos heterogéneos o tutorías entre pares, puesto que consideran que este tipo de trabajo fortalece su identidad docente y genera un espacio de confianza para compartir el conocimiento, dialogar sobre los procedimientos para comunicarse efectivamente y fortalecer la participación de quienes presentan mayores dificultades (Barak, 2024). Asimismo, se pone de relieve que, “al trabajar juntos, los alumnos se explican entre sí sus ideas, pueden comparar sus discursos, cuestionarse y encuentran soluciones a las dificultades que surgen de manera conjunta” (PL_o2), lo que reporta una participación más inclusiva y equitativa en aula. Sin embargo, subrayan que ello es posible con una planificación adecuada y cuidadosa de las dinámicas, y con la intervención estratégica del docente a fin de asegurar que cada integrante del grupo se involucre activamente.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian un trance hacia la incorporación de una perspectiva más inclusiva e integradora respecto de la diversidad en la enseñanza de la comunicación oral. Aunque las concepciones del futuro profesorado reflejan la persistencia

de tensiones vinculadas a la inseguridad en el plano didáctico y para la gestión de aprendizajes heterogéneos, se constata una apertura hacia la comprensión de la diversidad como un elemento constitutivo del aula y, al mismo tiempo, como una oportunidad pedagógica y profesional. Esta situación resulta especialmente importante si se comprende que las creencias del profesorado influyen de manera directa en la planificación de las clases, en las decisiones metodológicas, en las acciones de acompañamiento estudiantil y en la elección de estrategias de enseñanza. A juicio de los participantes, el fortalecimiento de la reflexión y el análisis crítico de la práctica pedagógica son factores claves para el abordaje de la didáctica de la comunicación oral desde un enfoque inclusivo.

Otra de las conclusiones de este estudio pone de relieve que las estrategias declaradas por el profesorado en formación se enmarcan en un conjunto de prácticas, que buscan dar respuesta a la heterogeneidad del aula. En particular, el grupo sostiene que emplea como estrategias de gran valor para la formación del estudiantado la adaptación de las tareas, el monitoreo y acompañamiento individual, el diálogo permanente y la colaboración entre pares. No obstante, el profesorado también refiere que estas estrategias se emplean de manera incipiente, sin la sistematización o el conocimiento apropiado en cada uno de los casos, lo que implica desafíos para su consolidación plena como un enfoque sistemático de atención a la diversidad. Desde esta mirada, los hallazgos se materializan en la necesidad de que la formación inicial docente pueda integrar de manera más explícita la enseñanza de la comunicación oral desde una perspectiva inclusiva, logrando, de esta manera, una articulación entre los fundamentos teóricos, las experiencias prácticas y las instancias de reflexión guiada. Solo así será posible construir una identidad profesional docente capaz de reconocer y valorar la diversidad como un factor que permea los aprendizajes y contribuye a forjar un aula más inclusiva, equitativa y sensible a los desafíos actuales.

Referencias

- Andrade, J. de (2025). O trabalho com a oralidade em sala de aula. *ETS Communicate - Revista De Comunicação, Linguagens E Sociedade*, 3(4), 51-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15634870>
- Bain, K. (2023). Inclusive assessment in higher education: what does the literature tell us on how to define and design inclusive assessments? *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27), 1-23. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.1014>
- Barak, M. (2024). Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts. *Teaching and Teacher Education*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401>
- Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening Texts for Discussion: Developing Dialogic Reading Stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468. <https://doi.org/10.1002/rrq.413>
- Barr, F., Yeigh, T., & Markopoulos, C. (2025). Student voice, not student echoes: increasing inclusive learning for students experiencing mild to moderate intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 29(8), 1445-1465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2281487>
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186-211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>
- Hennessy, S., & Davies, M. (2019). *Teacher professional development to support classroom dialogue: Challenges and promises*. Routledge.
- Herbert, J., Ferri, L., Hernandez, B., Zamarripa, I., Hofer, K., Fazeli, M., Shnitsar, I., & Abdallah, K. (2023). Personality diversity in the workplace: A systematic literature review on introversion. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 38(2), 165-187. <https://doi.org/10.1080/15555240.2023.2192504>
- Howe, C. (2023). Classroom interaction and student learning: Reasoned dialogue versus reasoned opposition. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, 11(3), A26-A41. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.549>

- Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education 3-13*, 52(7), 916-929. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357894>
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., y Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (13), 117-137. <https://doi.org/10.6018/riite.549541>
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ponce-Naranjo, G., & Villanueva Roa, J. (2023). Educación inclusiva, justicia social y literatura de tradición oral. *Escritos* 31(66), 68-80. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a05>
- Ramberg, J., & Watjins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency statistics on inclusive education. *Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Ross, K. (2024). Building peace through dialogic teaching: the civic conversations teacher professional development program. *Journal of Peace Education*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2407801>
- Schulze, C., Herrmann, A., Lange-Schubert, K., & Saalbach, H. (2025). Effects of teachers' co-constructive discourse practices on students' self-related cognitions and interest in primary science learning. *ZfG*, 18, 369-390. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00245-5>
- Sedova, K., & Sedlacek, M. (2023). How vocal and silent forms of participation in combination relate to student achievement. *Instr Sci*, 51, 343-361. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09609-1>

- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Stites, M., Rakes, C., Noggle, A., & Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0012>
- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(2). <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>
- Troussas, C., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., & Voyiatzis, J. (2023). Collaborative activities recommendation based on students' collaborative learning styles using ANN and WSM. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1761835>
- Valdez-Esquivel, W. y Pérez-Azahuanche, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 433-456. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2380>
- Vives, V., & Hamui, S. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Xuan, L., Ngoc, L., & Thao, L. (2024). Factors Hindering Student Participation in English-Speaking Classes: Student and Lecturer Perceptions. *Sage Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241266297>

Diversity, oral communication and professional identity: a study on the conceptions of future teachers

Diversidade, Comunicação Oral e Identidade Profissional: Um Estudo sobre as Concepções do Futuro Professorado

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>

hvalvarez@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 study analyzes the perceptions of pre-service language teachers regarding diversity in the teaching of oral communication and its connection to their professional identity. The purpose was to examine how these conceptions and experiences influence their teaching and methodological decisions and the construction of their professional identity. The research employed a qualitative design and a phenomenographic approach, focusing on exploring the meanings assigned by 35 future teachers. Data collection was carried out through semi-structured interviews and reflective narratives. Based on open coding, the analysis allowed for the identification of two main categories: the understanding of diversity in the approach to oral communication and the strategies used to address it. The findings reveal contrasting views on diversity; while some perceive heterogeneity as an obstacle or limitation, others identify it as an opportunity for shared learning. The implications for initial teacher training entail the need for an explicit integration of language teaching with an inclusive approach, in order to promote reflective processes that strengthen the ability to design teaching experiences sensitive to differences.

Keywords: Communicative competence; language teaching methodology; diversity; inclusive education; initial teacher training.

Resumo

Este estudo analisa as percepções do professorado em formação em língua quanto à diversidade no ensino da comunicação oral e sua conexão com a identidade profissional docente. O propósito foi examinar a forma como tais concepções e experiências repercutem em suas decisões didático-metodológicas e na construção da identidade profissional. A pesquisa teve um delineamento qualitativo

e uma abordagem fenomenográfica, centrada na exploração dos significados atribuídos por 35 futuros docentes. A coleta de informações foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e narrativas reflexivas. Com base em uma codificação aberta, a análise possibilitou a identificação de duas categorias principais: a compreensão da diversidade na abordagem da comunicação oral e as estratégias declaradas para sua atenção. Os achados evidenciam visões antagônicas sobre a diversidade; enquanto alguns concebem a heterogeneidade como um obstáculo ou limitação, outros a identificam como uma oportunidade para a aprendizagem compartilhada. As implicações para a formação inicial docente conlevam a necessidade de uma integração explícita da didática da língua com enfoque inclusivo, a fim de fomentar processos reflexivos que reforcem a capacidade de projetar experiências de ensino sensíveis às diferenças. Palavras-chave: Competência comunicativa; Didática da língua; Diversidade; Educação inclusiva; Formação inicial docente.

Capítulo 8

Desarrollo de propuestas didácticas integradas para el fomento de la escritura procesual

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Resumen

Este estudio analiza las concepciones del futuro profesorado de educación básica respecto de la escritura como proceso, a partir de la elaboración de una propuesta didáctica interdisciplinar que articula contenidos de lenguaje e historia en segundo ciclo básico. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo-descriptivo sustentado en las percepciones de 35 participantes. Los principales hallazgos evidencian una valoración de la escritura como expresión comunicativa y como un medio para la enseñabilidad de diversas disciplinas. Asimismo, se reafirma la idea de que la escritura es una actividad compleja, reflexiva, de alcance social y que requiere una gradualidad en su enseñanza. En el desarrollo de la propuesta didáctica integrada, adquiere gran relevancia la planificación, la revisión, la metacognición y la colaboración entre pares. El análisis cualitativo muestra una transición conceptual, que va desde visiones centradas en el producto escrito hacia enfoques procesuales basados en el cumplimiento de propósitos comunicativos y en la generación de procesos de autorregulación. Los resultados, en su conjunto, dan cuenta de que las experiencias de escritura interdisciplinarias aportan sólidas orientaciones pedagógicas para la formación inicial docente y el posterior ejercicio profesional.

Palabras clave:
Didácticas
específicas;
enseñabilidad;
formación inicial
docente;
interdisciplinariedad;
producción escrita.

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2025). Desarrollo de propuestas didácticas integradas para el fomento de la escritura procesual. 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 II)*. (pp. 176-193). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c717>



Introducción

Uno de los principios que sustentan la enseñanza del lenguaje es la interdisciplinariedad, dado su potencial para el abordaje de contenidos y evaluaciones desde una perspectiva integrada y auténtica. Las prácticas pedagógicas que se planifican con este enfoque posibilitan el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales dotadas de reflexión y autorregulación sistemática. A pesar de ser una práctica frecuente, la enseñanza de la escritura constituye un desafío persistente para la formación inicial docente, sobre todo en aquellos contextos orientados a la comunicación efectiva y el desarrollo de competencias. Al respecto, la promoción de un enfoque de proceso dinámico y situado se erige como un componente esencial en los enfoques de alfabetización (Cassany, 1999; Flower & Hayes, 1981; Paul & Rialp, 2020), por su incidencia en la generación de aprendizajes activos, significativos y reflexivos (Hartikainen et al., 2019).

Dado que se trata de uno de los ejes del currículum de lenguaje, la escritura requiere una especial atención, por parte del profesorado y del estudiantado. Entendida como un proceso, ha sido de gran interés en la tradición investigativa, tanto desde un enfoque lingüístico como didáctico. A partir del modelo cognitivo de Flower & Hayes (1981), la escritura se entiende como una actividad recursiva con fases definidas en continua interacción, como la planificación, textualización y revisión. Por su parte, Hayes (1996) y Bereiter & Scardamalia (1987) profundizan en el carácter epistémico del proceso de producción escrita, concebido como un mecanismo para generar y reorganizar el conocimiento. De acuerdo con estas concepciones, la enseñanza de la escritura se encuentra unida indisolublemente a la conciencia sobre los procesos, al empleo estratégico de recursos cognitivos y a la reflexión sobre las decisiones discursivas inherentes a la producción de textos.

Lo anterior lleva a constatar que uno de los rasgos que describe a la escritura es la complejidad de los variados procesos involucrados y las estrategias que deben ponerse en práctica para su sistematización en aula. La complejidad se sustenta en la integración de componentes lingüísticos, cognitivos y sociales, que pueden marcar la forma en que se aborda su implementación (Rey-Castillo & Gómez-Zermeño, 2021). En esta línea, autores como Cassany (1999), Camps (2003) y Ten Peze (2024), han enfatizado precisamente en el carácter complejo de la escritura, como una práctica que debe estudiarse y enseñarse. Desde el ámbito de la enseñanza, implica dirigir su atención en cada etapa del proceso, desde la planificación hasta la reescritura, considerando que cada una posee un valor formativo particular. Esta visión se contrapone a perspectivas tradicionales fundamentadas en la aplicación de modelos textuales, con un foco en el código, donde se reproducen actividades basadas en estructuras preestablecidas o en un producto final, más que en el desarrollo de capacidades reflexivas o de autorregulación (Apaydin & Hossary, 2017). El paso y consolidación de un enfoque procesual implica, así, la necesidad de una formación docente orientada al modelamiento de estrategias, monitoreo de avances y la valoración del error como parte del aprendizaje.

Si se profundiza en la noción de escritura de proceso, se vuelve relevante reparar en su naturaleza dinámica y recursiva, en la medida en que se asume la producción como un entramado de diversas decisiones cognitivas y discursivas que se construyen progresivamente. Así concebida, los contenidos no se configuran como unidades aisladas, sino como objetos de conocimiento que pueden articularse para propiciar su comprensión. De este modo, la enseñabilidad de la escritura se explica desde un marco didáctico integrador y reflexivo. Ello entraña diseñar propuestas formativas que impulsen la construcción de sentidos y el desarrollo de habilidades transversales en el profesorado en formación. En este contexto, las propuestas didácticas interdisciplinarias surgen como un espacio privilegiado para vincular la escritura con prácticas sociales de construcción de saberes. La articulación del lenguaje con una disciplina como la historia hace posible

la convergencia del análisis crítico de discursos, la interpretación de fuentes, la argumentación de puntos de vistas y la comunicación situada, lo que lleva al futuro profesorado a comprender la escritura no solo como una habilidad lingüística, sino como un proceso sistemático para pensar, construir y transformar el conocimiento en escenarios disciplinares heterogéneos.

Desde la perspectiva didáctica de la lengua, la enseñanza de la escritura debe ser comprendida como una práctica situada que conecta diversos elementos, tales como la mediación del profesorado, los procesos cognitivos, la interacción social y el propósito comunicativo. El rol central del docente como mediador del aprendizaje involucra su acompañamiento en la planificación, la revisión y retroalimentación formativa que busca fortalecer la autonomía y la autorregulación en el estudiantado (Young & Gillespie Rouse, 2025; Zhu et al., 2024; Yang et al., 2023; Alfaifi, 2022). En consonancia con la noción de propósito comunicativo y problema retórico (Bazerman, 2013), el proceso escritural se construye y mejora en interacción con otros, mediante un diálogo fundado y estructurado, la revisión entre pares y la construcción de sentidos, lo que refuerza su valor social y formativo (Wang et al., 2025; Shapiro, 2022). En tal escenario, resalta la importancia de la interdisciplinariedad como una estrategia clave para la promoción de una concepción de la escritura como un proceso complejo, recursivo y significativo, que vincula el conocimiento, la comunicación y la reflexión pedagógica, como dimensiones medulares en la formación del profesorado.

En coherencia con los antecedentes expuestos, el presente estudio analiza las concepciones sobre la escritura de futuros docentes de educación básica tras el diseño de una propuesta didáctica integrada que articula contenidos de lenguaje e historia. El objetivo es comprender la manera en que dicha experiencia formativa incide en las representaciones que el profesorado en formación posee sobre la escritura como proceso. Asimismo, se manifiesta como uno de los propósitos el determinar cuáles son los elementos pedagógicos que

el cuerpo docente en formación identifica como esenciales para su enseñanza, tales como la planificación, la revisión, la metacognición y el trabajo colaborativo.

Metodología

Este estudio de naturaleza descriptiva se desarrolló bajo un enfoque mixto, con predominio cualitativo. Los participantes fueron 35 futuros docentes de educación básica, elegidos mediante un muestreo intencionado en el contexto de un curso de didáctica perteneciente a la mención Lenguaje, Comunicación y Ciencias Sociales. Esta estrategia permitió el acceso a información respecto del diseño de la propuesta didáctica integrada para segundo ciclo de educación básica, que contempló un desarrollo de proceso y una evaluación sumativa, además de una actividad formativa post entrega de la propuesta. Dicha actividad formativa tuvo como propósito la articulación entre contenidos de escritura, lectura e historia, lo que propició un espacio auténtico para la reflexión sobre el carácter procesual de la escritura. Asimismo, permitió identificar las concepciones del futuro profesorado sobre la escritura como una práctica pedagógica que, a partir de una experiencia interdisciplinaria, facilita la construcción de sentidos.

El procedimiento para la recolección de información contempló dos momentos: a) durante el diseño de una propuesta didáctica interdisciplinaria que incluía la definición de actividades de planificación, textualización y revisión asociadas al trabajo con fuentes históricas. b) la elaboración de un escrito reflexivo motivado por la pregunta: ¿De qué forma el diseño de la propuesta didáctica cambió o reafirmó su concepción acerca de la escritura como proceso? Los discursos escritos se sometieron a un análisis de contenido, que viabilizaron el levantamiento de categorías emergentes y subcategorías representativas. Dicho análisis se llevó a cabo manualmente, mediante procedimientos de codificación abierta, comparación y agrupamiento temático. Con la finalidad de resguardar aspectos éticos, todos los

escritos fueron anonimizados a través del empleo de la abreviatura INF (informante) y tratados con la confidencialidad requerida. A partir del análisis, se identificaron las cuatro categorías emergentes que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Matriz de análisis

Categorías	Descripción
1. Escritura como proceso complejo y gradual	Esta categoría describe la escritura como un proceso recursivo que releva el valor de la planificación, la revisión y la reescritura como procedimientos que hacen posible mejorar progresivamente los textos y la capacidad comunicativa.
2. Rol docente como mediador y acompañante	Esta categoría comprende las concepciones vinculadas al rol del docente como un integrante fundamental del proceso formativo, puesto que brinda guía, orientación, retroalimentación y modelamiento de estrategias como soporte para el desarrollo escritural del estudiantado.
3. Dimensión social y colaborativa de la escritura	Esta categoría agrupa concepciones referentes a la interacción, la revisión entre pares, la construcción con otros y el diálogo como prácticas de aula que implican un enriquecimiento del proceso de producción escrita.
4. Propósito comunicativo y problema retórico	Esta categoría pone de relieve el valor asignado por el futuro profesorado a la consideración de la audiencia, el propósito y el contexto durante la escritura, pues estos factores contribuyen al sentido y autenticidad de los textos.

Fuente: elaboración propia

Resultados

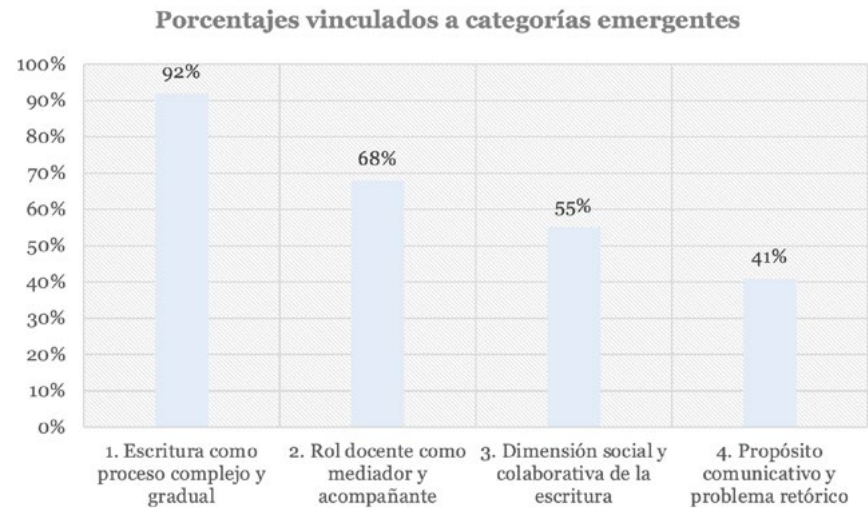
Con base en el análisis efectuado, los hallazgos evidencian argumentaciones que avalan dos perspectivas respecto de cómo se lleva a cabo el proceso de construcción textual. Una parte significativa reco-

noce la importancia de la escritura como proceso gradual y sistemático, mientras que otro grupo hace referencia a la escritura como una actividad cognitiva que se traduce en un producto o texto redactado. En ambos casos, se valora el papel que desempeña el profesorado en la enseñanza de la escritura y en la creación de sentidos. Desde esta lógica, las respuestas ponen el acento en la naturaleza dinámica y situada de la escritura, y, asimismo, en la revalorización de enfoques pedagógicos centrados en la colaboración, la comunicación efectiva, la mediación docente y la construcción compartida de significados. En los siguientes apartados, se muestran los principales resultados derivados del análisis

Análisis cuantitativo

El análisis de contenido efectuado permitió identificar cuatro categorías nucleares que organizan y dan sentido a las percepciones expresadas por el profesorado en formación. La distribución porcentual de tales categorías emergentes se observa en la figura 1, que muestra las dimensiones más recurrentes en las concepciones del grupo participante.

Figura 1. Frecuencia de categorías mencionadas



Fuente: elaboración propia

La visualización de los datos previos aporta una jerarquización empírica por parte de futuros docentes en torno a los factores claves de la escritura procesual. En efecto, el gráfico muestra que el 92% de los participantes concibe la escritura como un proceso complejo y de aprendizaje gradual, que favorece la experiencia formativa del estudiantado. En segundo lugar, un 68% del profesorado en formación subraya la importancia del rol del docente, quien acompaña y orienta en decisiones metodológicas respecto de los escritos. Esto pone en valor la orientación, el modelado y la retroalimentación necesarios para desarrollar el proceso. En tercer lugar, un 55% del grupo se centra en la dimensión social y colaborativa de la escritura, que se asocia, a su vez, con la interacción comunicativa y la construcción conjunta de saberes. Por último, un 41% de los informantes señala que la escritura debe considerar los propósitos comunicativos y el problema retórico, desde la formación inicial docente. En su conjunto, estos hallazgos ponen el énfasis en enfoques procesuales, formativos y situados de la comunicación escrita (Ten Peze et al., 2024; Yang et al., 2023).

Análisis cualitativo

Los análisis cualitativos de los discursos hicieron posible profundizar en el conocimiento de las categorías emergentes. Al respecto, las percepciones del futuro profesorado aportan detalles que contribuyen a la interpretación respecto de cómo vivenciaron el diseño de la propuesta didáctica y de si existieron transformaciones conceptuales que influyeron en la manera de concebir la escritura. Mediante los relatos, se accede a información sustantiva sobre la contribución que la experiencia interdisciplinaria origina en los futuros profesores. Específicamente, estos hallazgos se orientan a la generación de procesos de reconfiguración, identificación de los roles docentes y resignificación del proceso escritural como una práctica social.

Escritura como proceso complejo y gradual

La categoría escritura como proceso complejo y gradual pone de relieve la naturaleza recursiva de la producción escrita. El futuro profesorado refuerza la idea de que escribir es más que elaborar un texto académico o enviar un manuscrito en forma acabada. Sobre este particular, un informante refiere: “trabajar en la propuesta integrada no solo implicó redactar, sino pensar, planificar, ordenar ideas y revisar” (INF_03), planteamiento que es consistente con los modelos cognitivos del proceso escritural de Flower y Hayes (1981). Por su parte, algunos participantes enfatizaron en el valor formativo de la experiencia interdisciplinaria: “para nosotros fue una instancia de aprendizaje, ya que cada fase de planificación, redacción, revisión fue fundamental para la construcción de conocimientos propios del rol de profesor” (INF_11). Asimismo, se hizo referencia a la incorporación del trabajo con borradores como una estrategia de escritura procesual que propicia mayor flexibilidad ante el error, el cual no se entiende como una falla, sino como un factor inherente al aprendizaje: “trabajar en la propuesta interdisciplinaria y hacer borradores nos ayuda a mejorar el proceso, cometiendo no solo aciertos, sino

también errores, lo que potencia los aprendizajes” (INF_27). Las percepciones revelan, en su conjunto, que existe una valoración positiva hacia el enfoque procesual, en tanto fortalece la autonomía, la capacidad metacognitiva y la autorregulación del alumnado (Yang et al., 2023; Alfaifi, 2022).

El rol docente como mediador

De acuerdo con este hallazgo, el potencial pedagógico de la escritura procesual se ve reforzado por el papel del docente como un modelo y acompañante en cada una de las fases del proceso (Young & Gillespie Rouse, 2025). No cabe duda de que el aporte metodológico y didáctico representa un desafío a las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura. En efecto, el futuro profesorado advierte que el trabajo implementado no se reduce únicamente a la corrección final de la propuesta, sino a todo lo que, con la guía docente, se aprende a lo largo del proceso. En especial, los informantes enfatizan en el hecho de que “enseñar a escribir no es corregir, sino guiar a los estudiantes para el logro de objetivos” (INF_07), lo que constituye una declaración respecto de la importancia de la mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta percepción se corrobora en: “un docente que enseña a escribir correctamente debe también mediar, brindar estrategias y recursos a sus alumnos, y orientar cada etapa” (INF_33). Esta perspectiva no surge exclusivamente de discursos teóricos, sino de la experiencia empírica de diseñar una propuesta didáctica integrada, lo que conlleva la internalización del rol pedagógico orientada a la promoción de la autonomía y la mejora sistemática.

Dimensión social y colaborativa de la escritura

El profesorado en formación destaca la dimensión social y colaborativa de la escritura en la medida en que se instaure como una práctica de carácter social que se construye con otros (Usher et al.,

2025). En consonancia con el enfoque sociocultural, un participante señala que “la escritura no es solo un proceso lingüístico, sino también social, donde es importante la colaboración y la revisión entre pares para un mejoramiento constante” (INF_14). Este hallazgo significa que la interacción es vista como un mecanismo de mejora, a nivel cognitivo y discursivo. De modo similar, otro futuro docente señala: “en el desarrollo de la propuesta integrada la escritura se vuelve significativa cuando socializamos, hablamos, compartimos y discutimos” (INF_21), planteamiento que caracteriza a la escritura como una actividad dialógica orientada a la que la negociación de sentidos en aula. Bajo esta lógica, la colaboración no surge como un elemento abstracto, sino como un factor que deriva de la enseñabilidad y de la capacidad para la construcción conjunta de saberes, por lo que, más allá de la producción individual, se instala una concepción amplia de la escritura: una práctica colectiva que fortalece la capacidad de reflexión, la calidad de los textos y la interacción comunicativa y pedagógica.

Propósito comunicativo y problema retórico

Esta categoría se centra en el valor del propósito comunicativo y del problema retórico para el desarrollo del proceso de producción escrita como una práctica situada (Bazerman, 2013). Según ello, los futuros docentes entienden que la escritura involucra la toma de decisiones considerando los destinatarios, los objetivos, propósitos comunicativos y los contextos específicos. Esta visión se manifiesta en el siguiente fragmento:

escribir no es para uno, es para otros, para nuestros futuros alumnos y para eso debemos analizar y decidir. Sin duda, esas decisiones van a depender del tema, de quienes van a leer los textos y de los propósitos comunicativos. (INF_12)

Esta idea revela una concepción estratégica y comunicativa del proceso escritura, ya que se analizan las mejores acciones y las estrategias que se implementarán. Del mismo modo, refieren que “antes y durante la escritura se considera el problema retórico como un aspecto clave para la implementación de la escritura auténtica” (INF_09). Al respecto, los informantes reconocen como un principio central la autenticidad y la pertinencia textual, que debe integrar, a su vez, la intención comunicativa del autor y la situación que motiva la escritura. En otras palabras, el profesorado en formación menciona que son fundamentales la identificación de propósitos comunicativos reales y la definición de destinatarios plausibles, dado que, si se cautelan estos factores, será posible una experiencia formativa enriquecedora para el estudiantado, con sentido disciplinar, comunicativo y reflexivo.

En términos amplios, los principales resultados evidencian que el diseño y la elaboración de propuestas didácticas interdisciplinarias e integradas contribuyen de forma significativa a la instauración de metodologías procesuales sistemáticas de la escritura, que favorecen la reflexión en cada una de las fases de trabajo y la retroalimentación de los procesos. Esta idea es coincidente con investigaciones que ponen de relieve el impacto que pueden generar determinadas prácticas reflexivas en la enseñanza, en especial, durante la formación inicial docente (Wang et al., 2025; Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). La propuesta integrada entre lenguaje e historia hizo posible situar las prácticas de escritura en contextos didácticos y disciplinarios específicos, articulados con los propósitos comunicativos y con la toma de decisiones derivadas de la colaboración entre pares. Los argumentos que se desprenden de esta decisión metodológica se centran en concepciones de la escritura como una práctica social y sociocognitiva, en la que resulta esencial la interacción con otros, no solo para el desarrollo de la propuesta, sino para el aprendizaje conjunto.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten concluir que el desarrollo de propuestas didácticas interdisciplinarias constituye una experiencia pedagógica de gran valor en la formación inicial docente, en la medida en que propicia una comprensión situada de la escritura como proceso. Al respecto, el futuro profesorado reafirma una visión de la escritura como una actividad compleja, gradual y recursiva, que conlleva la planificación, revisión y reescritura constante. De acuerdo con los discursos de los participantes, el diseño de la propuesta abrió la reflexión acerca de una resignificación de su rol como futuro docente, proyectando el trabajo desde operaciones centradas en la corrección del producto hacia la mediación pedagógica vinculada al acompañamiento, la retroalimentación y el modelamiento de estrategias de escritura. Estas percepciones se ven reforzadas por la valoración del trabajo colaborativo y de la revisión entre pares como prácticas que promueven la producción escrita y la apropiación progresiva de enfoques socioculturales de la alfabetización, potenciando, en definitiva, los aprendizajes.

El estudio, asimismo, pone en valor la integración de las disciplinas lenguaje e historia, que posibilitan situar la escritura en prácticas pedagógicas y sociales auténticas. Sobre este particular, el profesorado en formación menciona como factores relevantes del proceso escritor la consideración del propósito comunicativo, la audiencia y el contexto. Dicha articulación interdisciplinaria no solo contribuyó a la asignación de sentidos durante el desarrollo de las tareas de escritura, sino que también promovió el ejercicio de la metacognición y la autorregulación de futuros docentes, quienes enfatizaron en la importancia de reflexionar sobre sus decisiones discursivas y pedagógicas. En términos proyectivos, sería útil llevar a cabo un análisis de este tipo de propuestas en contextos reales de aula y en el desempeño docente, con el fin de examinar las prácticas de enseñanza de la escritura y su incidencia en los aprendizajes del estudiantado.

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

- Alfaifi, M. (2022). A suggested model for metacognitive strategy instruction in EFL writing classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 323–339. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954569>
- Apaydin, M., & Hossary, M. (2017). Achieving metacognition through cognitive strategy instruction. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 696–717. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0130>
- 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>
- Bazerman, C. (2013). *A rhetoric of literate action: Literate action volume 1*. The WAC Clearinghouse & Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2013.0513>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2003). *La enseñanza de la composición escrita*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>
- 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>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy, & S. Ransdell, (eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, J., & Rialp, A. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4). <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.4>

- Shapiro, S. (2022). *Cultivating critical language awareness in the writing classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171751>
- Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van Weijen, D. (2024). Instruction in creative and argumentative writing: Transfer and crossover effects on writing process and text quality. *Instructional Science*, 52, 341–383. <https://doi.org/10.1007/s11251-023-09647-3>
- Usher, M., Roll, I., Fuhrman, O., & Amir, O. (2025). Supporting coordination and peer editing in students' online collaborative writing processes. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35, 1504–1527. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00450-w>
- Wang, K., Zhang, L., & Cooper, M. (2025). Metacognitive instruction for improving the effectiveness of collaborative writing for EFL learners' writing development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 661–673. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00886-7>
- Yang, L., Zhang, L., & Dixon, H. (2023). Understanding the impact of teacher feedback on EFL students' use of self-regulated writing strategies. *Journal of Second Language Writing*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101015>
- Young, M., & Gillespie Rouse, A. (2025). "Writing with them, not for them": Examining teacher candidates' pedagogical reasoning during and after simulated elementary writing conferences. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10718-9>
- Zhu, J., Yang, Y., & Yan, Z. (2024). Relationships between teacher feedback and English writing proficiency in Chinese students: The mediating effect of writing self-regulated learning strategies. *System*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103338>

Development of integrated teaching proposals to promote process writing
Desenvolvimento de Propostas Didáticas Integradas para o Fomento da Escrita Processual

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 study analyzes the conceptions of future primary school teachers regarding writing as a process, based on the development of an interdisciplinary teaching proposal that integrates language and history content for the second cycle of primary education. A qualitative-descriptive approach was adopted, grounded in the perceptions of 35 participants. The main findings demonstrate an appreciation of writing as a communicative expression and as a means for teaching various disciplines. Furthermore, the study reaffirms the idea that writing is a complex, reflective activity with social implications and that its instruction requires a gradual approach. In the development of the integrated teaching proposal, planning, revision, metacognition, and peer collaboration are of great importance. The qualitative analysis reveals a conceptual shift, moving from views centered on the written product to process-oriented approaches based on achieving communicative goals and generating self-regulation processes. The results, taken together, show that interdisciplinary writing experiences provide solid pedagogical guidance for initial teacher training and subsequent professional practice.

Keywords: specific teaching methods; teaching ability; initial teacher training; interdisciplinarity; written production.

Resumo

Este estudo analisa as concepções do futuro professorado de educação básica a respeito da escrita como processo, a partir da elaboração de uma proposta didática interdisciplinar que articula conteúdos de língua e história no segundo ciclo básico. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativo-descritiva fundamentada nas percepções de 35 participantes. Os principais achados evidenciam uma valorização da escrita como expressão comunicativa e como meio

para a ensinabilidade de diversas disciplinas. Ademais, reafirma-se a ideia de que a escrita é uma atividade complexa, reflexiva, de alcance social e que requer uma gradualidade em seu ensino. No desenvolvimento da proposta didática integrada, adquirem grande relevância o planejamento, a revisão, a metacognição e a colaboração entre pares. A análise qualitativa mostra uma transição conceitual, que vai desde visões centradas no produto escrito até enfoques processuais baseados no cumprimento de propósitos comunicativos e na geração de processos de autorregulação. Os resultados, em seu conjunto, dão conta de que as experiências de escrita interdisciplinares aportam sólidas orientações pedagógicas para a formação inicial docente e o posterior exercício profissional. Palavras-chave: Didáticas específicas; Ensinabilidade; Formação inicial docente; Interdisciplinaridade; Produção escrita.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-594-13-6

