

ISSN digital: 2550-6854

Runae

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 11
Julio-diciembre 2024



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Créditos

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector de Formación

Graciela Urías Arbolaez

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo de Editores

Editor Jefe

Diego Cajas Quishpe

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

diego.cajas@unae.edu.ec

Editor responsable

Mahly Martínez Jiménez

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

mahly.martinez@unae.edu.ec/ Responsable científico

Editor adjunto

Guillermo Morán

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

guillermo.moran@unae.edu.ec / Difusión científica

Director de Publicaciones y Fomento Editorial

Consejo Científico

Eduardo Emilio Fabara

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación

Educativa (ASEFIE), Ecuador

eduardo_fabara2001@yahoo.com

Javier Murillo Torecilla

Universidad Autónoma de Madrid, España

javier.murillo@uam.es

Santiago Cueto

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú

scueto@grade.org.pe

Leonardo Carvajal

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela

carvajalsantana@gmail.com

Josefina Bárcenas López

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM, México

josefina.barcenas@icat.unam.mx

Linoel de Jesus Leal Ordoñez

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

linoel.leal@ufms.br

Marisa Fazio

Universidad Nacional del Cuyo, Argentina

marisafazioasesorapedagogica@gmail.com

Veronica Chicaiza

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

ve.chicaiza@uta.edu.ec

Comité de redacción

Miguel Orozco

Universidad Nacional de Educación

miguel.orozco@unae.edu.ec

Charly Valarezo Encalada

Universidad Nacional de Educación

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

Mireya Arias Palomeque

Universidad Nacional de Educación

mireya.arias@unae.edu.ec

Roberto Ponce Cordero

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

roberto.ponce@unae.edu.ec

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Especialista de publicaciones

Tatiana León Alberca

Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza

Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera

Corrector de estilo

Leonardo López Verdugo

Edición No. 11

Julio-diciembre, 2024

ISSN digital: 2550-6854

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE,

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec

Azogues - Ecuador

Copyright. Revista RUNAE 2022, Universidad Nacional de Educación. Se permite la reproducción total o parcial de esta revista citando la fuente.

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Política Editorial

1. Enfoque y alcance

La Revista RUNAE es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal de la revista es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma español, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

La revista RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

2. Gestión Editorial

La Revista Runae no establece ningún costo o APC's por procesos de recepción, evaluación o publicación de artículos científicos, sin excepciones.

2.1 Proceso de evaluación por pares

Los manuscritos originales recibidos son filtrados mediante dos etapas de revisión de calidad de la revista: el primero consiste en una evaluación mediante el formulario de análisis de pertinencia realizado por los miembros del Comité de Redacción de la revista; este dictamen puede recomendar la aceptación directa del manuscrito o solicitar cambios que serán enviados a los autores para su contingente.

Una vez superado el primer filtro de revisión, el artículo continúa con la etapa de evaluación bajo el método "doble par ciego" externo ([ver formulario](#)), manteniéndose el anonimato tanto del autor como de los evaluadores. Las recomendaciones de los revisores pueden ser:

- Publicable sin modificaciones.
- Publicable con modificaciones menores.
- Publicable con modificaciones mayores.
- No publicable.

Por tratarse de una publicación arbitrada, el Editor Jefe de la revista en conjunto con el Editor Responsable, consideran los dictámenes de pares y generan un dictamen final para la publicación del artículo. La recepción de un documento no implica compromiso de publicación y su dictamen final NO ES APELABLE.

Si el artículo supera la segunda etapa y posee el visto bueno del Editor Jefe y el Editor Responsable, entrará en lista de espera para su corrección ortotipográfica, diagramación y publicación.

Los manuscritos se publican en las diferentes ediciones de la revista, según su orden de aprobación para la publicación. Se mantiene un tiempo estimado de 4 meses entre la recepción del artículo y la obtención de su dictamen final.

2.2. Casos de controversia

De existir situaciones no consideradas en el proceso editorial general de la publicación o casos de controversia, serán tratados en Consejo Editorial extraordinario para obtener una resolución y concretar la manera de proceder con todos los miembros implicados. Las decisiones tomadas en Consejo, es total responsabilidad de la Revista Runae y de quien se encuentre bajo el cargo de Editor Responsable de la publicación.

El dictamen de los evaluadores no es apelable, el detalle de todas las etapas del proceso editorial de la Revista Runae se encuentran disponibles [aquí](#).

2.3 Frecuencia de publicación

La Revista Runae publica 2 números cada año, de forma semestral, en enero y julio.

3. Política de acceso abierto

La Revista Runae es una publicación de acceso abierto que promueve la reutilización y el auto-archivo de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. Posee una Licencia Creative Commons 4.0 de [Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual](#), permitiendo a los usuarios acceder, compartir y utilizar el contenido de manera gratuita y sin restricciones legales, en concordancia con la definición de acceso abierto de la [Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto](#) (BOAI).

Somos parte del listado de organizaciones, revistas e instituciones firmantes de la [Declaración de San Francisco Sobre La Evaluación De La Investigación](#) (DORA por sus siglas en inglés)

3.1 Derechos de autor

El número máximo de autores y autoras admitidos por artículos es cuatro (4).

Las obras que se publican en la Revista Runae están sujetas a los siguientes términos:

La Universidad Nacional de Educación, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

- a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial y URL).
- b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
- c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en PDF y el equipo editorial trabaja para incluir el formato ePub, XML JATS y HTML.

3.2 Derecho de los lectores

Los contenidos de la Revista Runae se presentan en acceso abierto y los lectores tienen derecho de acceder a ellos de forma gratuita desde el momento de su publicación. Nuestra revista no solicita ningún cargo económico al lector.

3.3 Publicación almacenada por terceros

La Revista Runae vela por la seguridad de sus documentos, por lo que sus artículos se almacenan en bases confiables de metadatos, tras su publicación.

4. Código de Ética

Runae se adhiere a las normas de código de conductas del Committee on Publication Ethics (COPE), disponibles [aquí](#).

5. Política antiplagio

Todos los manuscritos recibidos por la Revista Runae, son inspeccionados de forma disciplinada en base a una política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para cumplir este cometido se utiliza el sistema Turnitin, que analiza los textos completos en búsqueda de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, con el propósito de que los trabajos sean inéditos y contribuyan a cumplir con los estándares de calidad editorial de producción científica.

6. Identificación de autoría

Esta revista recomienda el uso del identificador digital persistente de ORCID[®] como sistema de normalización de autorías.

7. Archivar

RUNAE utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración..

La relación pedagógica como praxis social en el rezago educativo en jóvenes de secundaria

The pedagogical relationship as social praxis in educational lag in secondary school youth

 Jocelyn Mendoza González
jmendozagon@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla, México

Recepción: 25 de abril de 2024
Aprobación: 11 de julio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este estudio aborda la relación pedagógica como una praxis social en el contexto del rezago educativo en jóvenes de secundaria. Para esto se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho jóvenes que abandonaron la escuela secundaria y se empleó una investigación cualitativa desde el método biográfico-narrativo con un enfoque interpretativo-descriptivo; esto con el fin de interpretar las experiencias e identificar dos tipos de relaciones pedagógicas que impactan en la decisión de abandonar o continuar en la escuela. Los resultados destacaron la importancia de construir una relación pedagógica respetuosa-amistosa entre profesor y estudiante, basada en el diálogo pedagógico que produce vínculos afectivos, motivación, escucha, juego y acompañamiento. En este sentido, la teoría sociológica de Giddens (1995) es la base para comprender la relación pedagógica como una práctica social que influye en la trayectoria educativa de los jóvenes. Finalmente, se exponen recomendaciones para fortalecer la relación profesor-estudiante que impacta en el proceso formativo.

Palabras clave: abandono escolar, praxis social, profesor-estudiante, relación pedagógica, rezago educativo, trayectoria educativa

ABSTRACT

This study deals with pedagogical relationships as a social practice in the context of educational backwardness in secondary school youth. To this end, semi-structured interviews were carried out with eight young people who had dropped out of secondary school, and qualitative research using the biographical-narrative method with an interpretative-descriptive approach was used to interpret the experiences and identify two types of pedagogical relationship that influence the decision to drop out or continue in school. The results highlighted the importance of building a respectful and friendly pedagogical relationship between teacher and student, based on pedagogical dialogue that generates affective bonds, motivation, listening, play and accompaniment. In this sense, the sociological theory of Giddens (1995) is the basis for understanding the pedagogical relationship as a social practice that influences the educational trajectory of young people. Finally, recommendations are made to strengthen the teacher-student relationship that influences the educational process.

Keywords: school dropout, social praxis, teacher-student, pedagogical relationship, educational lag, educational trajectory

INTRODUCCIÓN

La relación pedagógica se considera como la interacción social que acontece entre profesor-estudiante dentro del aula. Algunas posturas son ampliamente reconocidas. Por ejemplo: la de Freire (2005) se destaca por su enfoque crítico de la educación y su énfasis en la relación dialógica entre docente y estudiante. En esta misma línea, Rogers (1996) se centra en el estudiante y en la importancia de la empatía y la escucha activa en la relación pedagógica. Por su parte, a Vygotsky (1995) se le conoce por su teoría del desarrollo social del aprendizaje y la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. También existen posturas desde la sociología de acuerdo con Giddens (1995).

Este trabajo recupera su enfoque y lo adapta al ámbito escolar, de manera que se habla de una sociología educativa, la cual resalta la vida social que se genera en la escuela a partir, y a través, de la praxis social, puesto que no solo se ubica dentro del aula o institución escolar. El hecho de adaptar la teoría de la estructuración social de Giddens (1995) al ámbito educativo se sustenta en virtud de reconocer la escuela como un microcosmos social donde convergen diversas relaciones e interacciones.

Al aplicar esta perspectiva teórica, se comprende cómo las estructuras sociales (sus normas, roles y poderes) influyen en la dinámica educativa y en la configuración del trayecto escolar con base en la experiencia que se genera a partir de la relación profesor-estudiante. Además, hablar de una sociología educativa permite analizar cómo los individuos, tanto estudiantes como educadores, contribuyen con la reproducción y transformación de estas estructuras a través de sus acciones cotidianas dentro del contexto escolar. En última instancia, esta adaptación proporciona un marco conceptual para explorar y abordar las complejidades de la vida escolar y promover prácticas sociales educativas más empáticas, respetuosas y equitativas.

En todo momento, los actores o agentes se relacionan e interactúan en y con el mundo, por lo que es importante promover un cambio de paradigma entre los agentes educativos para conocer, comprender e interiorizar el concepto *relación pedagógica* como aquella cercanía que se genera a partir de las vivencias y experiencias compartidas entre profesor-estudiante. A través de los sentimientos se generan los vínculos afectivos, los cuales son primordiales

dentro de la relación pedagógica, de lo contrario no sería una verdadera relación, sino un trato; mientras que una relación implica involucramiento en un ámbito subjetivo.

Una relación pedagógica, por su lado, se establece a partir del diálogo pedagógico que se basa en la escucha activa más que en el uso del lenguaje y en la agencia del profesor para asumir una conducta y un comportamiento que contribuyan al acercamiento afectivo con los estudiantes a través de competencias emocionales. Para Illouz (2007, citado por Abramowski, 2012), estas son “hoy una divisa para el [buen] desempeño docente” (p. 1).

En el marco descrito, el objetivo de este texto fue analizar el concepto de la relación pedagógica como una praxis social a partir de los elementos que la constituyen y describir cómo influyen en la trayectoria de jóvenes que abandonan la escuela secundaria. Para esto, se utilizó la investigación cualitativa a partir del método biográfico-narrativo, con un enfoque interpretativo-descriptivo, lo que permitió articular el trabajo a través de los relatos de vida; mismos que se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas a ocho jóvenes —seis hombres y dos mujeres— entre diecisiete y dieciocho años (al momento de las entrevistas) que abandonaron la escuela secundaria y, posteriormente, lograron reincorporarse al nivel medio superior (bachillerato).

Los principales resultados evidenciaron la relevancia de construir una relación pedagógica respetuosa-amistosa entre profesor-estudiante mediante los vínculos afectivos, la motivación, la escucha, el juego y la práctica pedagógica basada en el acompañamiento.

El artículo se estructuró de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el camino teórico sobre la noción de la relación pedagógica como una praxis social. Desde un enfoque sociológico, Giddens (1995) plantea un conjunto de interacciones sociales basadas en la agencia y conocimiento mutuo de los actores o agentes —profesores y estudiantes— como un recurso del que disponen para realizar una gama de prácticas sociales y pedagógicas que contribuyan a la configuración del trayecto educativo de los jóvenes estudiantes.

En un segundo momento, se menciona el método empleado para la presente investigación de carácter cualitativa, interpretativa y descriptiva mediante el método biográfico-narrativo, el cual permite dar significado y comprender la narración de las experiencias y acontecimientos.

En un tercer momento, se desglosan los resultados correspondientes a la categoría del papel de los profesores, específicamente en la subcategoría sobre la relación entre profesor-estudiante, la cual forma parte de la investigación doctoral titulada *La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad* (Mendoza, 2021).

Por último, se incluyen una serie de recomendaciones y conclusiones sobre la relevancia de construir una relación respetuosa-amistosa en el binomio profesor-estudiante, considerando los beneficios y la trascendencia de esta en el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes que han interrumpido su estancia en la escuela secundaria.

MARCO TEÓRICO

Concepto de relación pedagógica como praxis social

La relación pedagógica no está al margen de lo que significa una relación social, más bien, forma parte de ella. En específico, una relación social se define como el conjunto de interacciones mediadas por el lenguaje —verbal o no verbal— y por un conjunto de normas y valores sociales que construyen, de manera gradual, un tipo de vínculo de acuerdo con el tipo de interacción que impere entre dos o más individuos. Giddens (1995), por su lado, entiende la relación social como una praxis, de modo que incluye la naturaleza, las condiciones y las consecuencias de las actividades, ubicadas en el tiempo-espacio, y las interacciones generadas con la intervención de actores sociales (Cohen, 1996, p. 2).

En efecto, toda vida social se genera en la praxis social y a través de ella. Desde este punto de vista, la escuela se convierte en un ente de la vida social, especialmente, para los jóvenes estudiantes, para quienes la escuela es un “club de amigos” (Mendoza, 2021, p. 169).

La intención es ampliar el concepto de la relación pedagógica que se enseña a los profesores a partir de un sentido ontológico, social y subjetivo, como recuerda Gadamer (1998): “aquello que se encuentra por debajo” (p. 13).

Bajo la mirada de Giddens (1995), las características individuales y colectivas se presuponen mutuamente a los procedimientos de acción en la realidad de la vida social (Cohen, 1996, p. 11).

Para garantizar el trayecto educativo, es primordial entender a la relación pedagógica como un procedimiento de acción social que trasciende la vida escolar de los jóvenes estudiantes, donde “la acción de las personas es prerreflexiva [capaz de] constituir un discurso sobre nuestros actos [o de los demás], a través del lenguaje” (Faracce, 2023). Tal es así que el conocimiento mutuo es necesario y relevante en los trayectos individuales de los jóvenes y para todos aquellos que comparten una práctica social dentro del espacio escolar. es necesario y relevante en los trayectos individuales de los jóvenes y para todos aquellos que comparten una práctica social dentro del espacio escolar.

De acuerdo con Giddens (1995), la relación pedagógica, vista como praxis social, “es una tarea que requiere de habilidad” (p. 30) y puede ser interpretada como el conjunto de “procedimientos, métodos o técnicas habilidosas que realiza [los] agentes sociales en forma apropiada” (Cohen, 1996, p. 29). Por ello, Giddens introduce dos conceptos claves en la relación social: reglas y recursos. Ambos tienen una función imprescindible en la relación pedagógica. Las reglas son el “procedimiento de las prácticas, a los locales asociados con su realización y a algunos de sus resultados probables” (p. 31), así como “a las formas apropiadas e inapropiadas en que esas prácticas se llevan a cabo” (p. 32). Los recursos son “las facilidades o las bases de poder a las cuales el agente [social] —en este caso el profesor— tiene acceso y manipula para influir en el curso de sus interacciones con los otros” (Cohen, 1996, p. 31).

La relación pedagógica y de interacción entre profesor-estudiante tiene diversas aristas, entre ellas: los recursos de autoridad, la comunicación o el lenguaje —verbal y no verbal— y la generación de acuerdos a partir de ciertas reglas, mismas que, según Giddens (1995), son características prominentes de las prácticas sociales. Por ello, la relación pedagógica debe ser considerada como una praxis social capaz de intervenir en el curso o el trayecto educativo de los jóvenes estudiantes (Cohen, 1996, p. 27).

De manera consciente o inconsciente, la agencia social de los individuos que la conforman “crean una diferencia” (Cohen, 1996, p. 27) en los resultados de dicha relación. Esta puede ser detonante en la trayectoria educativa de los estudiantes de bachillerato, dado que “mejorar el vínculo puede ayudar y también como estrategia para tratar de que los chicos se interesen por lo que uno les dice” (Abramowski,

2012, p. 72).social de los individuos que la conforman “crean una diferencia” (Cohen, 1996, p. 27) en los resultados de dicha relación. Esta puede ser detonante en la trayectoria educativa de los estudiantes de bachillerato, dado que “mejorar el vínculo puede ayudar y también como estrategia para tratar de que los chicos se interesen por lo que uno les dice” (Abramowski, 2012, p. 72).

Para Giddens (1995), la agencia es sinónimo de capacidad transformadora (Cohen, 1996, p. 27). Los profesores deben estar conscientes de la trascendencia del comportamiento que toman con sus estudiantes y la responsabilidad que conlleva (de)construir y mantener una relación pedagógica sana, basada en lo afectivo¹ y la escucha activa. Abramowski (2012) afirma que la relación pedagógica es “un vínculo entre humanos” (p. 10), por lo tanto, “no puede no haber allí afectos de diverso signo, tipo [e] intensidad” (p. 10). Así que la relación pedagógica es aquella que “excede a la relación escolar” (Caruzo, 2002, p. 5).

En general, no solo se circunscribe al aula o al centro escolar. A través de los vínculos en los cuales se producen las experiencias y las vivencias —sobre todo, cuando el profesor se hace presente, acompaña, comparte y empatiza con los sentimientos de sus estudiantes— se crea un afecto que favorece la relación profesor-estudiante aún después de concluir los estudios. Este afecto también logra una diferencia en la manera de interesarse en el curso y los resultados que se obtienen en las actividades escolares (Cohen, 1996), ya que no solo se trata de quién está, sino de cuándo y dónde está la maestra o el maestro.

Ahora bien, el comportamiento que los profesores deciden tener frente a los estudiantes — el grado de libertad de la agencia— depende de la gama de prácticas y “aspectos sutiles (pero significativos) del gesto y la posición” (Cohen, 1996, p. 29) jerárquica que el profesor desee asumir como parte de su destreza, que requiere de una habilidad y recursos disponibles para realizarla en medio de una “crisis de autoridad pedagógica” (Cohen, 1996, p. 29), misma que se convierte “en un insumo para construir relaciones y establecer acuerdos con los alumnos” (Abramowski, 2012, p. 8). En este sentido, la relación pedagógica puede ser considerada como una praxis social, dado que constituye y, a la vez, es constituida por la vida social escolar.

Giddens (1995) afirma que las prácticas sociales se pueden realizar sin que exista una motivación directa. De hecho, gran parte de la conducta diaria se produce de este modo. Por lo que es posible incorporar el concepto de relación pedagógica como una praxis social que establezca en el conocimiento mutuo del profesorado una conciencia de sus procedimientos de acción. El cuerpo docente debe aprender cómo actuar y reconocer el impacto que su práctica social docente —o toda su gama de prácticas (Cohen, 1996, p. 30) que conforman la relación pedagógica— causa en la trayectoria educativa de los jóvenes. No basta con colocar en el centro a los profesores o a los alumnos; esto no tiene un mayor alcance para una relación pedagógica que evite el “desenganche escolar” en la era posmoderna, donde yace una abundancia de alumnos “carentes de afectos” (Abramowski, 2012, p. 6).

De la misma manera, no basta con que los educadores “entren al aula y se dispongan a dictar contenidos; es necesario que generen adhesión subjetiva por parte de los alumnos y, para lograrlo, tienen que interesarse por ellos para que [...] se interesen por el curso” (Abramowski, 2012, p. 8). Toda relación pedagógica es una relación social. Por lo tanto, está inundada de subjetividades, mismas que yacen en cada individuo que participa en ella. Además, se determinan por las características dinámicas del entorno y del ambiente, donde, de manera indirecta, se involucran otros sujetos o grupos entre el profesor-estudiante.

Pues bien, estas crean superposiciones que elaboran una especie de nudo, donde se involucran “todos los aspectos, elementos y dimensiones de la vida social, desde las instancias de [comportamiento] en sí mismas hasta los tipos de colectividad más complejos y extensivos” (Cohen, 1996, p. 13), los cuales facilitan u obstaculizan el trayecto educativo de los jóvenes. Caruzo (2002) señala que la relación didáctica “en la escuela moderna no es la relación pedagógica de uno a uno, una relación simplemente interindividual, sino lo que está en juego es una situación social, una situación social en el sentido amplio de la palabra” (p. 6).

La relación pedagógica no está dada por los métodos o técnicas de enseñanza- aprendizaje, sino por el tipo de vínculo afectivo que se genera en medio de esto, convirtiendo a la enseñanza en un pretexto para relacionarse con el “otro” por medio del contacto, la comunicación, la empatía y la emoción. Sobre todo, esta última, ya que es “una divisa para el [buen] desempeño docente” (Illouz, 2007, citado

¹ Lo afectivo, entendido como “una condición para que las enseñanzas y [la relación pedagógica] se produzcan” (Abramowski, 2012, p. 10).

por Abramowski, 2012, p. 1). La relación pedagógica no se sujeta a breves momentos o intercambios cortos de mensajes dentro de un espacio y horario escolar solo con el propósito de enseñar, sino en lo que trasciende al sujeto en términos de lo afectivo, mismo que se “construye a partir de discursos [docentes] disponibles, producidos en contextos particulares y, por lo tanto, históricos y cambiantes” (Abramowski, 2012, p. 3).

Por lo que el tipo de relación que se construye entre profesor-estudiante configura —en buena parte— la realidad social del joven en la escuela; misma que tiene vínculo con la decisión de abandonarla prematuramente. Una adecuada o inadecuada relación pedagógica tiene “implicaciones ontológicas” serias (Cohen, 1996, p. 2) y, a veces, irreversibles en el trayecto educativo del estudiante. Como parte de estas interacciones, existen tensiones entre el profesor-estudiante. Son propias de toda relación social; sin embargo, dentro de ciertos estándares amistosos en la convivencia con adolescentes y jóvenes la línea es muy delgada y difícil de mantener, dadas las características psicosociales de este grupo.

Por lo expuesto, este trabajo se enfocó en dos tipos de interacciones sociales entre profesor-estudiante: 1) respetuosa-amistosa y 2) conflictiva-hostil; todo ello a partir de los resultados del análisis de ocho entrevistas a jóvenes entre diecisiete y dieciocho años, seis hombres y dos mujeres, quienes abandonaron anticipadamente la escuela secundaria y lograron retornar al bachillerato por medio de un programa emergente a cargo de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla².

MATERIALES Y MÉTODO

La investigación se estructuró con base en un paradigma cualitativo-interpretativo y empleó el método biográfico-narrativo a partir del relato de vida, dado que ofrece un enfoque específico de investigación con características propias de credibilidad y validez que generan conocimiento sobre un área

educativa. Ciertamente, el objetivo fue reclamar un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional para convertirlo en una perspectiva peculiar de investigación.

En la investigación, cuyo enfoque fue el biográfico-narrativo, se utilizó una triangulación de diferentes análisis de contenido con el empleo de diversas técnicas como análisis de contenido de los textos, inferir aspectos significativos, selección de sucesos y acontecimientos, intencionalidades, expresiones orales y gestuales, énfasis, risas, llantos y silencios; recoger e interpretar las metáforas de los informantes, elaboración de matrices de concentración, construcción y análisis de las relaciones entre las categorías, contextualización y descontextualización. Los mencionados fueron los principales procesos que contribuyeron a la realización de la investigación (Mendoza, 2021).

Método biográfico-narrativo

Este método permitió dar significado y comprender la narración de las experiencias y acontecimientos (Bolívar, 2002, p. 561) de los jóvenes con previa condición de rezago, al haber abandonado anticipadamente la escuela secundaria. También posibilitó la interpretación de los sucesos.

El investigador, en este sentido, tuvo el desafío de abordar lo que significa construir, en tanto capacidad de los sujetos, pero también comprender el significado, individual y social, de lo que representa lo construido, puesto que la salida anticipada de la escuela —así como otras situaciones escolares como el bajo rendimiento o el mal comportamiento— no se puede entender fuera de las significaciones de quienes lo padecen. Estas, vale aclarar, son producto de una serie de complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios, lo que implica enfocar la configuración de la trayectoria educativa como una construcción que se conforma a partir de la capacidad de despliegue de los jóvenes estudiantes.

El método biográfico-narrativo empleado fue el análisis narrativo. En palabras de Bolívar (2002), consta de “una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social” (p. 4), puesto que compone un enfoque específico del mundo para construir una realidad. Es decir, “constituye en un método de investigación” (Weber y Mertova, 2007, como se citó en Bolívar, 2002, p. 4)

² El Programa Especial de Certificación “Yo sí tengo secundaria” otorga servicios educativos gratuitos a la población nacida a partir de 1982 en condición de rezago educativo. Permite concluir el nivel secundario mediante la certificación de las competencias que una persona ha adquirido, ya sea por estudio sistematizado o a lo largo de su vida, la cual se realiza por medio de una evaluación única en línea con el objetivo de fortalecer la educación básica, así como aumentar la equidad, la cobertura, la calidad y la pertinencia para toda la población que se encuentre en situación de rezago educativo.

que permite dar significado y, a la vez, comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

Análisis narrativo

El análisis narrativo permitió centrar la atención en las historias de los ocho jóvenes y ubicar ciertos acontecimientos dentro de una coyuntura acaecida durante la estancia, la salida y su retorno a la escuela. Incluso, dio al discurso una forma propia que “da significado a la experiencia vivida mediante la ordenación de objetos y eventos en un todo significativo” (Bolívar, 2002, p. 4). En este marco, el análisis narrativo fue un modo para evidenciar cómo los individuos dan sentido al mundo y a sí mismos.

De acuerdo con Riessman (2008), para llevar a cabo un análisis narrativo se debe seleccionar, organizar e interpretar los textos más significativos expuestos por el sujeto, tratando de encontrar “un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es” (Bolívar, 2002, p. 8). Por lo que el análisis de datos se realizó en dos niveles:

1. Análisis temático de contenido por categorías. El discurso se fragmentó en subcategorías, agrupado taxonómicamente en celdas o casillas dentro del conjunto de categorías que conforman una metacategoría. De acuerdo con el planteamiento de Hernández (2013), se definieron cuatro: 1) escuela, 2) profesores, 3) familia y 4) características de la juventud. Cada una de estas agrupó categorías temáticas propias que a estudiar y, a su vez, se establecieron subcategorías junto con los códigos obtenidos a partir de la información recogida en las entrevistas, lo que permitió construir relaciones entre ellas mediante el análisis de los contenidos o temas de los discursos. Así, las experiencias narradas se ubicaron en el texto dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables desde un paradigma sociohistórico, el cual respondía a una realidad socialmente construida, “desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo” (Bolívar, 2002, p. 12). Una vez explicado el procedimiento para el análisis temático de contenido de manera artesanal, se utilizó el programa informático MAXQDA 2008 para continuar con la categorización de manera más organizada y buscar las palabras o frases.

2. Análisis narrativo. Se realizó el análisis de la narrativa, considerando el texto fragmentado, para establecer relaciones que posibiliten extraer el significado de la relación profesor-estudiante otorgado por los sujetos de acuerdo con su relato de vida. Enseguida, se transformaron los datos significativos; no se buscaron elementos comunes de la historia, sino singulares. El objetivo fue comprender a la persona mediante la explicitación de las intersecciones con otras vidas (profesores y pares), con las situaciones familiares y del entorno escolar; lo que Bolívar (2002) denomina “genealogías de contexto”, donde las narrativas de las personas y del investigador, fenómenos y métodos, se funden para comprender la realidad social (p. 13).

Se empleó, como técnica, la entrevista semiestructurada, dado que esta destaca la importancia de la subjetividad para explicar la realidad social y proveer “descripciones exhaustivas” (Howarth, 2005, p. 72) de los sucesos y procesos. Se aplicó, además, un guion de entrevista como instrumento para la recolección de la información dividido en tres bloques: 1) la imagen o representación mental de la escuela; 2) el papel de los profesores y 3) el ambiente escolar.

Se realizaron ocho entrevistas a seis varones y dos mujeres entre 17 y 18 años, quienes se encontraban fuera del sistema educativo —es decir, en situación de rezago— debido a que, por diversas circunstancias, no concluyeron de manera regular la secundaria y no obtuvieron su certificado oficial. Ellos realizaron y aprobaron el examen único. De esa manera obtuvieron dicho documento. Posteriormente se inscribieron en el nivel medio superior.

Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis mediante el uso del programa MAXQDA 2018.

Los resultados de la categoría *papel de los profesores*, específicamente, la subcategoría de *relación profesor-estudiante*, se presentan en los párrafos subsiguientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación parten de la relación entre los jóvenes entrevistados con sus profesores durante la escuela secundaria antes de abandonarla. Cabe mencionar que, a pesar de esta situación, todos lograron ingresar al nivel medio superior, donde

también experimentaron situaciones que los llevaron a continuar su trayecto educativo con el apoyo y comprensión de algunos de sus docentes.

De la misma forma, se derivó del análisis narrativo la relación pedagógica que los profesores establecieron con los jóvenes y se la clasificó en dos tipos, pues una y otra influyen en la decisión del estudiante de abandonar o continuar en la escuela.

La relación profesor-estudiante

Mateos (2008) refiere que “una de las claves para que el proceso educativo se desarrolle con éxito es la comunicación que se establece en la relación entre profesores y alumnos” (p. 289). Para Van- Dijk (2012), por su lado, la relación que establecen los docentes con los jóvenes estudiantes es fundamental y determina en gran medida el ambiente escolar a nivel áulico, así como el desempeño escolar al ausentarse con frecuencia de las clases que imparte el personal docente con quien no logran encajar.

Marlene —una participante— experimentó, durante su estancia en tres secundarias, dos tipos de relación con sus profesores: en una se sintió apoyada y en la otra se suscitó en ella un sentido de poca pertenencia, ya que durante las clases nunca pudo establecer un vínculo afectivo ni un punto de encuentro con su docente.

En su relato refirió que, en la primera escuela secundaria, de las tres en las que permaneció, experimentó algunas agresiones y burlas por parte de ciertos educadores.

Conocí a personas que nos ayudaron, maestros que igual me ayudaron, pero otros que de plano nunca pudimos encajar, no entraba yo a sus clases o de plano me reprobaban [...]. En la primera [secundaria] los maestros me hacían *bullying* (Marlene, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 219)

Los estudiantes recordaban a los profesores, principalmente, por el tipo de relación que establecían entre ellos, las cuales fueron: 1) respetuosa-amistosa o 2) conflictiva-hostil.

Respetuosa-amistosa

Algunos de los jóvenes entrevistados refirieron dos comportamientos particulares en los profesores que contribuyeron a establecer relaciones amistosas. Por un lado, brindaban apoyo moral y escuchaban

sus preocupaciones; por otro, construían relaciones mediante el juego; un acto todavía significativo para los jóvenes de secundaria.

Ejercer la autoridad pedagógica con empatía³ significó, para los estudiantes Luis y Marlene, una muestra de apoyo y comprensión. El diálogo motivante, en general, fue fundamental para estos jóvenes en el trato con sus profesores: “[Recuerdo la materia de Álgebra] por el apoyo que tenía de [de mi maestra], pues con ella sí platicaba más y me decía: ‘Échale ganas’ (Luis, 17 años) (Mendoza, 2021, p. 219) y “Mi prefecta me decía que pues no me saliera [de la escuela], que mejor siguiera estudiando, que le echara ganas, que sí se podía (Marlene, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 219).

En otro orden de cosas, algunas prácticas pedagógicas sirvieron como medio para establecer un vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, lo que propició que se conozcan mejor. Dedicar tiempo — durante las clases de tutoría— a la escucha efectiva de las experiencias y vivencias de los jóvenes estudiantes significó para Yareth saberse acompañado, pues contaba con un profesor con quien podía expresar sus pensamientos y sentimientos.

En específico, el tipo de relación que los docentes establecieron con jóvenes como Yareth fue significativo, dado que los discentes se volvieron un punto de apoyo en su trayecto educativo:

Era tutor, en ese entonces, de mi salón, y pues era el único que luego iba con nosotros; se sentaba en el escritorio [...]. Recuerdo que nos ponía a hacer una rueda, jugábamos botella, pero al que le tocara tenía que decir el recuerdo que más le doliera, el recuerdo que más nos ayudara a seguir adelante o el recuerdo que hasta la fecha nos hacía [sentir] para abajo. Pues era muy chido, porque cuando tú buscabas a alguien con quien hablar o a alguien con quien estar, ese profe era como que tu mano derecha, el que te apoyaba y todo eso (Yareth, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 220)

Sin embargo, los jóvenes, como Saúl, fueron conscientes de que, a veces, pueden llegar a aprovecharse del apoyo y trato benevolente de la

³ “Se refiere principalmente a las aptitudes del profesor para mantener relaciones con sus alumnos, respetar sus opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir y captar los intereses y necesidades de los jóvenes” (Albert, 1986, citado por Covarrubias *et al.*, 2004, p. 63).

máxima autoridad. Por ejemplo, en situaciones de faltas disciplinarias —como desafiar a los profesores—, llegando inclusive a traspasar los límites permitidos.

[Recibí apoyo] del director, porque me dijo que [...] a veces, les contestaba a los maestros entonces luego me llevaban a la dirección, y luego el director me explicaba o me preguntaba por qué lo hacía. Entonces, ahí fue cuando me dijo que me iba a apoyar en el sentido que, si necesitaba algo, pues ahí iba a estar. Entonces, pues lo tomé y me aproveché de más. [...] Se podría decir que abusé de él, porque pues pensé que no iba a hacer nada, pero pues ya estaba yo sentenciado y por eso fue que me expulsaron (Saúl, 17 años). (Mendoza, 2021, p. 220)

Vale acotar que las relaciones entre profesor y estudiante, en la secundaria, se enmarcan dentro de una “doble dimensión” (Popkewitz, 1998); es decir: vacilan entre la broma y la seriedad, el rigor y la laxitud, el apego y desapego, el afecto y desafecto, la empatía y apatía, la concordancia y discordancia, y tratan de responder a los constantes cambios de los jóvenes durante la secundaria.

Con las entrevistas se obtuvieron las siguientes perspectivas de lo mencionado: “[Mi profesor] me caía mejor, porque era bueno, tenía primas estudiando también allá, y mi tía se llevaba bien con él; entonces a mí me decía sobrino, pero por mi tía” (Abel, 18 años); “Las profesoras con quienes más problemas tenía fueron las que más sintieron que me sacaran de la escuela (Marlene, 18 años) y “Mis profesores de la secundaria me caían bien, [aunque] había un profesor que sí era muy estricto” (Luis, 17 años) (Mendoza, 2021, p. 221).

Por otro lado, los jóvenes confundieron la empatía y admiración que sentían por algunos profesores jóvenes con el enamoramiento. Por ejemplo, Yareth mencionó: “La profesora de inglés, que iba en ese entonces, era una chica, era una joven ¿no? Me acuerdo bien claro que yo estaba enamorado de ella, en esos entonces, ya sabe” (Yareth, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 221).

Sin embargo, los estudiantes prefirieron establecer relaciones basadas en la sinceridad con los profesores. Esto los hizo reflexionar sobre su manera de actuar o de comportarse: “Siempre han sido muy sinceros conmigo, en lo que estoy bien y en lo que estoy mal” (Abel, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 221).

Con respecto a las relaciones fraguadas durante el juego, tuvieron un mayor significado para jóvenes como Kenia, Yareth, Carlos y Abel, quienes narraron las vivencias y experiencias gratas de su estancia en la escuela secundaria como un espacio de vida donde se transita de la infancia a la adultez. El gusto por el juego seguía presente durante la secundaria y, acompañado por la alegría del profesor, hacía que, en el caso de Kenia, su permanencia en la escuela fuera más pasajera, pues le gustaba ser tratada —de vez en cuando— todavía como niña:

La maestra [de prefectura] era muy, muy alegre y como que te transmitía muy buena vibra y ya te daba la clase, y como que entre jugaba y te decía: “No, pues sí niños... no hagan esto”, o algo así (Kenia, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 222)

En otro orden de cosas, la lúdica —como práctica pedagógica— contribuye a una cordial relación profesor-estudiante. Un profesor que a ratos juega o se hace como niño siempre es bien recibido por los jóvenes estudiantes. Con respecto a esto, Tenti (2000) señala que “la escuela [...], pese a sus esfuerzos de adaptación, tiende a reproducir los mecanismos y estilos propios de la educación infantil. [Pues] tiende tratar a los adolescentes como si fueran niños” (p. 5). Esto sucede con los profesores jóvenes que incluyen el juego dentro de sus prácticas pedagógicas, lo cual parece estar asociado con las características físicas, sociales y culturales del profesorado.

En este sentido, Yareth contó su experiencia con un profesor preocupado por establecer relaciones más cercanas entre ellos y los estudiantes; y, con ese objetivo, utilizaba ciertos espacios escolares, como las canchas de fútbol, para fomentar la convivencia entre profesor-estudiante dentro de las horas perdidas.

Sorprender e invitar al juego a los jóvenes, de vez en cuando, los motivaba a seguir asistiendo a la escuela, pues les dejaba entrever la parte humana y divertida de los profesores. Yareth, a propósito, señaló lo siguiente: “Me acuerdo de que, en la tarde, [cuando] no tenías clases, se acercaba un profesor: ‘¿Qué onda chavos? ¿Quieren salir a echar reta, a jugar fútbol o un partidito acá entre nosotros?’” (Yareth, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 222).

El juego *per se* no construyó significados agradables sobre la escuela en los jóvenes estudiantes, sino lo significativo fue la convivencia que había detrás de ello. Fue difícil para ambos mundos —juvenil y adulto— establecer vínculos afectivos dentro de la

escuela, pues esto no es parte de su función social⁴. Aunque bastó con experimentar breves momentos donde los estudiantes se ubicaron al mismo nivel o “en la misma cancha” con los profesores y sintieron las mismas emociones. Kenia, por su lado, recordó los momentos de diversión y convivencia con sus docentes, especialmente, aquellos donde estos se esforzaron por brindarles alegría.

Bajo esta lógica, la relación profesor-estudiante se tornó diferente y relajada dentro de los espacios libres fuera del aula, pero enmarcados por la convivencia igualitaria. Como lo enmarcaron Yareth y Kenia: “Me acuerdo de que, en la tarde, crearon un torneo de fútbol de profesores contra alumnos, y pues me gustaba mucho el hecho de que convivíamos” (Yareth, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 223) y “[Me gustaban] los convivios con los profesores. Hubo una ocasión que trajeron un juego mecánico, igual a los profesores les decían: ‘Súbanse, profesores’, y sí se subían con tal de hacer reír o algo así, [...] era muy padre” (Kenia, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 223).

Conflictiva-hostil

Para otros jóvenes, los profesores eran sinónimo de un comportamiento dual, puesto que mostraban diversas facetas dentro y fuera del salón de clases. Adentro eran estrictos y afuera, divertidos; como si se tratara de dos personalidades diferentes.

Esta dualidad confundió y desconcertó a los estudiantes en cuanto al trato que podían establecer con ellos. A Carlos, por ejemplo, le pareció difícil comprender el doble proceder de algunos profesores entre la rigurosidad y la benevolencia según el espacio escolar:

En su momento pensaba que [los profesores] eran bipolares, o sea, tenían un comportamiento estricto y rígido en las clases, unos eran divertidos y al salir del aula eran otra cosa, eran estrictos, pero eran un poco divertidos. En ese momento pensé que eran así, como bipolares; ya luego creo que fue hace unos años, empecé a recordar cómo pasé la secundaria y cómo planteaban la imagen de los maestros, empecé a ver que no eran tanto bipolares, ellos actuaban de esa manera, pero [yo] no quería aceptar que actuaran distinto en clases,

nomás quería creer que ellos era una manera única [...], es lo que yo me quería meter en la cabeza (Carlos, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 223)

Pocos jóvenes, como Abel, trataron “siempre de desarrollar lazos [con los profesores] para no que hubiera roces o así” (Abel, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 223). Otros, como Carlos, experimentaron conflictos en la relación profesor-estudiante, misma que se agravó con los años, pues poco a poco se perdió el respeto.

Carlos, al volver a presentarse en la clase de Química, después de un largo período de no asistir por las burlas que sufría de sus compañeros, recibió — por parte del profesor— algunos comentarios que lo hicieron creer que la intención de él era avergonzarlo o humillarlo al adoptar una postura de superioridad. A lo que él respondió con un tono de voz “ni tan alto ni tan bajo” (Carlos, 18 años) (Mendoza, 2021, p. 224), lo que ocasionó que el profesor lo sacara del salón, impidiendo que realizara la práctica correspondiente, y mostrando, finalmente, la superioridad que tiene el profesor ante el estudiante.

El asunto se agravó cuando Carlos no ofreció una disculpa al profesor por su contestación; por lo que el resultado fue el impedimento permanente para asistir a la clase de Química, lo que lo obligó a hacer un examen extraordinario.

La escuela y las relaciones entre profesor-estudiante posibilitaron que los jóvenes que sufrían una situación vulnerable construyan significados productos del disgusto por la escuela; situación que repercutió en el aprendizaje y que, poco a poco, desencadenó el proceso de desenganche hasta provocar el abandono permanente:

La relación con los profesores era ya no tanto de respeto, [más bien con] un poco de conflicto, fue más conflictiva que los otros años [...]. El maestro de Química más o menos me alzó la voz, me estaba diciendo con qué equipo estaba y todo eso [...]. Cuando me vio y me dijo algo con respecto a... que por fin aparecí, a... que por fin quiero entrar y si llegaba para comportarme bien, [entonces] yo pensé que me habló como que creyéndose superior o queriéndome hacer que pasara vergüenzas con mis compañeros, lo que hice fue responderle ni tan alto ni tan bajo, y entré, y eso conllevó a que me sacara del salón, no hice práctica y [...] me sacaron del salón, me

⁴ “Como la principal institución reguladora de la inserción de los jóvenes en la estructura social y, por tanto, de la forma que toma el relevo generacional” (Arango, 2006, p. 314).

pedían que le dijera una disculpa al maestro, no quise, creo que nunca le di una disculpa en sí, y a la semana ya no me dejaron entrar (Carlos, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 224)

Según el testimonio de Marlene, el personal dedicado a la orientación de los jóvenes estudiantes no tiene las habilidades necesarias para llevar a cabo esa labor; sobre todo, la trabajadora social —figura de apoyo docente con la que pocas escuelas secundarias oficiales del estado de Puebla cuentan—. En el caso de Marlene, la actitud de la trabajadora social le produjo un sentimiento de temor que ocasionó que no se acercara ni se abriera al diálogo. A esto, vale preguntar: ¿en quién se puede apoyar el joven estudiante en una situación de apuro escolar?

Había una maestra con la que de plano no me llevé [...], era trabajadora social, decían [mis compañeros] que la profesora tomaba chochos, entrábamos a su lugar de trabajo y [veíamos] todas sus pastillas y se alteraba bastante, o sea, hasta porque una mosca le pasaba, se alteraba. Con esa profesora de plano no me llevé, yo la sentía que no era apta para estar en una escuela así. A todos, a todos, nos daba miedo llegar con esa maestra, la verdad (Marlene, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 225)

La trabajadora social tuvo participación en la expulsión de Marlene (a un mes de concluir la secundaria), debido a un choque con su mamá a partir de su intervención en el pleito sucedido fuera de la escuela con el grupo de las “bonitas del salón (Marlene, 18 años)” (Mendoza, 2021, p. 225). El desacuerdo entre madre y profesora repercutió en la relación con Marlene:

Mi mamá y esa profesora se gritaron [...]. Y luego mi mamá fue a hablar con la maestra y a decirle que no fue un problema [que haya sucedido] dentro de la escuela, que ni siquiera tenía que ver con la escuela, [entonces] la maestra empezó a decir que yo y mi mamá nos pusimos al tú por tú, cuando no fue cierto y empezó así ese choque conmigo. Pues a todos quería mandar, se quería sentir más que el director, quería controlar toda la escuela y era cosa que no le correspondía, la verdad ella fue la que estuvo más en decir: “Denla baja”, fue la que estuvo presionando en decir: “No puede estar aquí, es una niña problema”. No me

gustaba verla, de pleno no me caía bien ni yo a ella, no nos podíamos ver ni en pintura (Marlene, 18 años). (Mendoza, 2021, p. 225)

Los diversos tipos de relación pedagógica establecieron interacciones dinámicas entre el profesor y el estudiante, conformando un dúo simbólico. Esta relación dual reflejó la naturaleza recursiva de la vida social y las prácticas sociales entrelazadas: “la estructura social es tanto el medio como el resultado de la reproducción de prácticas” (Cohen, 1996, p. 47).

La estructura de esta relación se modeló con base en un conjunto de comportamientos y conductas vinculadas con las actividades, consecuencias, experiencias y decisiones de los actores interrelacionados en un espacio-tiempo-lugar. Sin embargo, esta relación no fue estática, sino que se reconfiguró y moldeó, de manera significativa, a partir de la agencia de los actores. Además, transformó la vida social de los jóvenes estudiantes dentro y fuera de la escuela.

CONCLUSIONES

La escuela y el aula son los principales intersticios de convivencia intergeneracional entre profesores y estudiantes, dado que en estos espacios coexisten una amplia diversidad de comportamientos y conductas que configuran la relación pedagógica como praxis social. La vida escolar es también una vida social que implica una autonomía del control y la puesta en marcha del recurso de agencia por parte de los actores involucrados.

Es importante reconocer esta dualidad en las interacciones sociales como parte de la naturaleza humana; sin embargo, es conveniente que el grupo mayor —el profesorado— tenga el conocimiento mutuo y haga uso de los recursos necesarios para mantener bajo control la relación entre profesor-estudiante.

Lo anterior debe guiar dicha relación, por lo que se requiere de voluntad, tolerancia, respeto y cierta habilidad para el manejo de las diferencias; tarea que frecuentemente recae en el profesor. Entre más se consideren las características de la juventud dentro de la práctica docente, como el estilo de socialización, los códigos, las destrezas, el lenguaje, los modos de percepción y la apreciación, mejor será la relación, la cual influye en el rendimiento escolar de los jóvenes dentro de un horizonte de comprensión para la sana convivencia.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Para Carranza *et al.* (2023), el abandono escolar se puede convertir en un ciclo sin fin si los agentes involucrados no hacen una pausa para analizar los comportamientos y las acciones que contribuyen a su crecimiento. Para mejorar la relación pedagógica, como praxis social, se requiere establecer un diálogo pedagógico (Álvarez, 2016, p. 6) basado en la comunicación y la escucha, puesto que los jóvenes entrevistados “buscan a alguien con quien hablar o a alguien con quien estar” (Comunicación personal, 2024).

La confianza, el respeto mutuo, el reconocimiento y la empatía son elementos claves para construir una relación sana. Los resultados de esta investigación mostraron que tan solo un saludo, una palmada en la espalda seguida de palabras motivantes —como “échale ganas”, “tú puedes”, “vas bien”— motivan el interés por el aprendizaje, aumenta el deseo de superación y ayuda para que los estudiantes asuman el compromiso de continuar sus estudios.

También, una relación pedagógica respetuosa-amistosa mejora el clima social escolar; fortalece el sentido de pertenencia de los jóvenes, lo que disminuye el riesgo de abandono; fomenta el aprendizaje significativo y experiencial con la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad social de los estudiantes considerando las principales problemáticas que enfrentan; coadyuva al desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la empatía a través de la escucha continua y, por última, fomenta relaciones interpersonales entre pares y profesores que llegan a trascender más allá de la vida escolar, pues se crea un acompañamiento capaz de orientar al joven en la toma de decisiones importantes sobre su futuro.

Asimismo, los prejuicios hacia los estudiantes afectan considerablemente esta relación y daña la autoestima; mientras que, la aceptación incondicional del estudiante —que implica reconocer sus individualidades, necesidades y experiencias— lo incentivan a continuar asistiendo a la escuela día a día.

Así, la relación que establece el estudiante con el profesorado está orientada, significativamente, hacia el diálogo, la escucha, la empatía, la motivación y el reconocimiento que el joven demanda y necesita por parte del mundo adulto; actor fundamental para que se sienta aceptado. Un profesor capaz de reconocer y expresar el esfuerzo de los estudiantes tiene mucho terreno en la escuela y la educación.

Sin embargo, no siempre sucede así, dado que muchos discentes, justo como los relatores, experimentaron, desde su subjetividad, acoso, burlas, asignación de apodos, intimidación y humillaciones. Las significaciones construidas por las actitudes, acciones y lenguaje de los docentes —las cuales fueron percibidas, vividas y presenciadas por el estudiante— impactaron directamente en sus acciones y decisiones desde la dimensión subjetiva del ser-joven, lo que marcó la diferencia en un estudiante dentro o fuera de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2012). Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar [Ponencia]. Congress of the Latin American Studies Association. San Francisco, California.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559- 578. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046>
- Carranza, D., García, O., Pascal, W. y García, H. (2023). Causas y efectos del abandono escolar en las escuelas de la Amazonía ecuatoriana. *Innovation y Development Ciencias del Sur*, 2(1), 67-74. <https://revistas.itecsur.edu.ec/index.php/inndev/article/download/63/18>
- Caruso, M. (2002). *La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica*. Universidad de San Andrés.
- Cohen, I. (1996). *La teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la construcción de la vida social*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Covarrubias, P., Robledo, P. y Magdalena, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su interacción con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Faracce, C. (2023). Conexiones entre teoría social, metodología y epistemología en Las Nuevas Reglas del Método Sociológico, de Anthony Giddens. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (26), 96-99. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/teoria_social_metodologia/264
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la vida social: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Hernández, V. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, (68), 69-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34030524009>
- Howarth, M. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. *Studia Policae*, (5), 38-88. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/413>
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 285-300. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, J. (2021). La trayectoria educativa de jóvenes con rezago. Un estudio desde la subjetividad. *Academia Journals*, 3(1). <https://www.academiajournals.com/revista-concytep-2021>.
- Popkewitz, T. (2018). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Routledge.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications Ltd.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Unesco-IIPE. https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf
- Van-Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 115-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a6.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.

Cultura colaborativa en la universidad: una asignatura pendiente

Collaborative culture at university: pending issue

 Micaela Victoria Potes
micaela.potes@uflouniversidad.edu.ar
Universidad de Flores, Argentina

Recepción: 17 de abril de 2024
Aprobación: 14 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Esta investigación cualitativa y de diseño fenomenológico aborda la dimensión relacional de la cultura de trabajo docente —patrones de relación entre los profesores universitarios— desde la perspectiva de Hargreaves. Siendo que los modos de asociación repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propuso como objetivo describir los discursos que los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo. Para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada a diez profesores en ejercicio de diferente género y con distinta antigüedad. Los resultados sugieren que el individualismo es la forma de asociación característica entre profesionales, aunque se observan indicios de balcanización; que el género y la antigüedad en la docencia universitaria no parecen estar asociados a la cultura de trabajo; que la escasez de tiempo es un obstáculo la colaboración y que las relaciones entre pares se encuentran atravesadas por la comunicación virtual.

Palabras clave: cultura de trabajo, individualismo, profesor universitario, balcanización

ABSTRACT

This qualitative research, with a phenomenological design, addresses the relational dimension of the teaching work culture —relational patterns among university teachers— from a hargreavesian perspective. Given that relational patterns have an impact on the teaching-learning process, the aim was to describe the discourses that teachers of the Bachelor of Psychology at the University of Flores construct around the work culture. For this purpose, a semi-structured interview was conducted with ten teachers of different gender and seniority. The results suggest that individualism is the characteristic form of association among professionals, although there are signs of balkanisation; that gender and seniority in university teaching do not seem to be associated with work culture; that lack of time is an obstacle to collaboration and that peer relationships are crossed by virtual communication.

Keywords: work culture, individualism, university teacher, balkanisation

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de los diversos cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han tenido lugar desde fines del siglo pasado, las instituciones educativas atraviesan una profunda transformación en su actuación, organización y funcionamiento (Arias Gómez *et al.*, 2018; Corti, 2018; Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Marcelo-García, 2001, 2002; Peralvo *et al.*, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021; Torres González *et al.*, 2011; Walker 2023). La universidad del siglo XXI se enfrenta al reto de superar la posición de simple transmisora de conocimientos para, en su lugar, formar sujetos autónomos (Monereo y Pozo, 2003; Peralvo *et al.*, 2018), desde una perspectiva integral que atienda, además, a la formación en competencias, en valores y en principios en pos del bien de la sociedad (Arias Gómez *et al.*, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2021). De acuerdo con Hargreaves (2001), las estructuras de cultura de trabajo docente fueron pensadas antaño y ya no responden a las necesidades y demandas de la sociedad actual. En este contexto, la cultura colaborativa se ubica como centro del debate educativo a nivel internacional por considerarse crucial para el cambio en este ámbito (Moreno Olivos, 2006).

Ante este escenario, el docente universitario ocupa un rol fundamental por ser la figura sobre la cual recae gran parte de la tarea de enseñar y lo que ello conlleva: el qué y el cómo; es decir: sus saberes y estrategias de enseñanza (Alliaud y Vezub, 2012; Lozano González, 2017). Sin embargo, el docente no actúa solo. Por el contrario, es preciso considerar que su actuación está supeditada a un marco institucional. En otras palabras: forma parte de una cultura-mundo en la que desempeña su quehacer (Lozano González, 2017).

El trabajo docente siempre está situado —o contextualizado—, debido a que se desarrolla dentro de una institución, con una estructura y organización que le son propias, y en contacto con grupos sociales particulares (Fierro *et al.*, 1999; Jackson, 2002; Steiman, 2017; Vergara Fregoso, 2016). Dicho de otra manera, todos los sujetos intervinientes forman parte de una práctica social que se desarrolla en una institución particular y en un momento social e histórico determinados (Barco, 1989). De acuerdo con Fierro *et al.* (1999), estas relaciones se entremezclan convirtiendo a la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende lo meramente pedagógico.

Fierro *et al.* (1999) caracterizan a la docencia como una praxis social en tanto que está conformada por múltiples relaciones: de manera abstracta, con el conocimiento o saber y con los valores tanto personales como institucionales; de manera concreta, con los estudiantes, los colegas, las autoridades y la comunidad en general. Del mismo modo, Walker (2017) define específicamente al trabajo docente universitario como una práctica relacional constituida por numerosos vínculos: con los colegas, con los estudiantes, con la institución y con el conocimiento. Hargreaves (1996) por su parte, se enfoca en un tipo de relación: la que tiene lugar entre los colegas. En este sentido, utiliza el constructo *forma de cultura de trabajo docente* para referirse a los modelos o patrones de relación y maneras de asociación entre los sujetos que forman parte de esa cultura; en este caso, entre profesores. Según Hargreaves y Fullan (2014) existen dos formas principales de cultura de trabajo docente: la individualista y la colaborativa. A su vez, dentro de esta última, pueden diferenciarse cuatro formas: a) balcanización; b) colegialidad artificiosa; c) comunidades profesionales de aprendizaje y d) agrupaciones, redes y federaciones.

Múltiples autores (Carbonell, 2021; Copello y Modzelewski, 2016; Corti, 2018; Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2000, 2014; Holguín-Álvarez *et al.*, 2020; Lavié Martínez, 2004; Malpica Basurto, 2007; Marcelo-García, 2001, 2002; Moreno Olivos, 2006; Santos Guerra, 1995) afirman que la docencia es una profesión caracterizada por el individualismo, la soledad y el aislamiento, siendo la cultura individualista la que prevalece. Según Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo (2011), este perfil de docente solitario poco responde a los nuevos desafíos de la universidad del siglo XXI. Ya desde principios de siglo Lyotard (2004) resaltó como característica esencial de la sociedad del conocimiento, la necesidad del trabajo en equipo, argumentando que el experto solitario no puede desarrollarse de manera eficiente por no contar con todas las habilidades requeridas para lograrlo.

En contrapartida, la cultura colaborativa se asocia no solo con la autoeficacia y satisfacción laboral (Corti, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Moreno Olivos, 2006; Meredith *et al.*, 2023), sino también a mejores resultados en el estudiantado (Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014; Palacios Núñez *et al.* 2022; Peralvo *et al.*, 2018). Es así que los patrones de relación repercuten en las prácticas

docentes en tanto que configuran su modo de enseñar y, en consecuencia, influyen en la calidad educativa. Dicho de otro modo, las relaciones de trabajo que los profesores mantienen entre sí están íntimamente ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que despliegan (Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014). Cabe destacar que este tipo de cultura favorece el desarrollo profesional de los docentes debido a que el establecimiento de grupos y redes de apoyo propician el intercambio y favorecen el aprender con otros y de otros (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Moreno Olivos, 2006; Peralvo *et al.*, 2018).

Ante un mundo en constante cambio, la docencia universitaria se ubica como una profesión que requiere del trabajo colaborativo como aspecto esencial para el desarrollo profesional en tanto que ello repercute en la calidad educativa (Aguilera *et al.*, 2010; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Palacios Núñez *et al.*, 2022; Peralvo *et al.*, 2018). Asimismo, el desarrollo profesional de los docentes requiere del establecimiento de grupos y redes de apoyo que favorezcan el intercambio para responder de manera creativa e innovadora a las diversas situaciones que se presentan en el aula (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Moreno Olivos, 2006; Peralvo *et al.*, 2018).

De acuerdo con Hargreaves (1996), conocer la cultura de trabajo de los profesores resulta fundamental no solo para comprender la comunidad educativa, sino para entender su accionar como docentes y su motivo de ser. Moreno Olivos (2002) coincide en que, para comprender por qué un profesor hace lo que hace y por qué lo hace de una determinada manera y no de otra, es preciso conocer la cultura de trabajo en la que se encuentra inmerso. En esta misma línea, Torres González *et al.* (2011) afirman que el estudio de la cultura docente aporta datos relevantes en los siguientes términos: 1) de significado, dado que permite un acercamiento a la percepción del ejercicio profesional desde los propios docentes y 2) de identidad, en tanto que favorece la construcción de procesos colectivos de identificación y socialización entre profesores. En suma —y siguiendo a los autores nominados— todo este entendimiento posibilita y favorece la implementación de cambios dentro de la institución.

Un exhaustivo relevamiento de la literatura especializada en la temática permite vislumbrar, por

un lado, que las investigaciones que versan sobre el carácter relacional del trabajo docente tienden a centrarse en el vínculo docente-estudiante, dando poca visibilidad a la relación entre colegas; por el otro, que existe vasta bibliografía teórica que destaca el individualismo como una característica distintiva de la cultura de trabajo docente, pero escasas investigaciones empíricas que avalan o contrastan esta suposición.

A su vez, los estudios relevados se enfocan —sobre todo— en el nivel primario y, en menor medida, en el secundario (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Holguín-Álvarez *et al.*, 2020; Semião *et al.*, 2022), siendo prácticamente nulas las investigaciones en el nivel superior o universitario. Se encontró un único estudio enfocado en la población universitaria en Argentina que aborda la forma de cultura de trabajo docente, el cual data de 2017 (Walker, 2017) y no se detectaron registros similares en otros países latinoamericanos. En contrapartida, cabe destacar que son prolíferas las investigaciones actuales asociadas con la temática halladas en países europeos (Kálmán *et al.*, 2020; Meredith *et al.*, 2023; Noben *et al.*, 2022; Vangrieken y Kyndt, 2020).

A partir de lo descrito —y en función de los desafíos que la educación superior suscita— surge la necesidad de indagar acerca de la forma de cultura de trabajo en profesores universitarios en el ejercicio de su labor; es decir: acerca de las relaciones de trabajo que los docentes universitarios establecen y mantienen entre sí, las pautas características de relación y asociación que tienen lugar en su práctica cotidiana. Por este motivo, resulta indispensable profundizar y aportar información relevante al campo de las ciencias de la educación, otorgando entidad y visibilidad desde la voz de sus propios protagonistas.

El objetivo general planteado fue describir los discursos que los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores construyen en torno a la forma de cultura de trabajo. Y como objetivos específicos:

- Analizar los discursos docente respecto de las formas de cultura de trabajo en la población estudiada.
- Comparar los discursos de acuerdo con el género y la antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria.
- Identificar factores influyentes asociados a las formas de cultura de trabajo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño

Se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño fenomenológico. Por un lado, el enfoque cualitativo busca explorar y comprender un fenómeno en su ambiente natural desde la perspectiva de sus protagonistas y en un contexto determinado. Por el otro, el diseño fenomenológico permite comprender lo que los individuos tienen en común respecto de un fenómeno, desde su propia experiencia y vivencia (Hernandez-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Este método contribuye —de manera privilegiada— al contexto educativo, dado que rescata las vivencias de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

Participantes

Esta investigación ha contado con una muestra intencional y homogénea (Noon, 2018) de diez profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores que, al momento de la administración, se encontraban en ejercicio de la profesión. En los estudios fenomenológicos el tamaño promedio de la muestra sugerido es de uno a doce, dado que lo importante es poder analizar de manera minuciosa y profunda cada discurso. Un número mayor habría impedido resaltar las experiencias individuales (Noon, 2018).

Instrumento

Se confeccionó una entrevista semiestructurada constituida por una guía de preguntas abiertas, poco estructuradas y poco directivas, con la posibilidad de adicionar otras en caso de que fuese necesario para obtener mayor información o esclarecer alguna idea (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista piloto para chequear la claridad de las preguntas. Luego, se contactó de manera individual a cada docente vía WhatsApp. En esta instancia, se realizó una breve presentación de la investigación y el marco de la misma, así como también del instrumento a utilizar, la modalidad y duración aproximada de la entrevista. Se aclaró la confidencialidad de su participación. Una vez confirmado su

interés y disponibilidad en participar, se pautó día y horario. Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de plataformas de videollamada, y tuvieron una duración promedio de 45 minutos.

Una vez recolectada la información, se procedió al análisis de los datos. En primer lugar, se realizaron las desgrabaciones y transcripciones correspondientes. En segundo, se describieron e interpretaron los discursos singulares a partir de sucesivas lecturas de los mismos. En tercer lugar, se buscaron patrones discursivos a fin de develar el fenómeno, y se categorizaron las respuestas y se analizaron en función de lo siguiente: la recurrencia, que permite apuntar hacia alguna reflexión importante acerca de la forma de cultura de trabajo; los argumentos brindados por los entrevistados en torno a su forma de relacionarse y, por último, se consideraron los hallazgos surgidos a partir de la investigación que no habían sido estimados al momento de diseñar el instrumento y que, por tanto, se constituyen como información novedosa.

RESULTADOS

Los profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Género	Categoría	Antigüedad en la docencia universitaria
Femenino	Adjunta	15 años
Femenino	Jefa de trabajos prácticos	2 años
Masculino	Titular	34 años
Masculino	Titular	17 años
Masculino	Titular	16 años
Femenino	Adjunta	35 años
Masculino	Ayudante de 1.º	3 años
Masculino	Adjunto	3 años
Femenino	Adjunta	12 años
Femenino	Jefa de trabajos prácticos	1 año y medio

Fuente: *elaboración propia*

Cabe destacar que la dedicación de los profesores entrevistados a la docencia universitaria no es exclusiva. Todos poseen otro trabajo.

A su vez, todos los entrevistados forman parte de una cátedra. La cátedra constituye un tipo de organización académica conformada por un grupo de docentes que dictan la misma asignatura. Esta posee relativa autonomía respecto de otras cátedras y de las autoridades centrales (Monetti, 2020). En algunos casos estas cátedras están conformadas por más de diez profesores, dado que dictan la asignatura en diferentes comisiones y distintas sedes. En todos los casos hay un docente a cargo cuya función consiste básicamente en dirigir la cátedra.

El individualismo y la balcanización como formas de cultura de trabajo

Tras solicitar a los participantes que, al responder, se enfoquen únicamente en su rol como docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores, se aplicó la pregunta disparadora: ¿Podrías describirme cómo es tu relación con otros profesores? Esta amplia pregunta permitió dilucidar la forma de cultura de trabajo que caracteriza a la población estudiada. Los entrevistados manifestaron que su relación con otros profesores se reduce al vínculo con sus colegas de cátedra, con quienes aluden tener mayor cercanía y afinidad:

Es un poco polar. Con los que por ahí tengo vínculo, suele ser un vínculo bastante cercano, con un contacto bastante frecuente. Y con quienes no tengo vínculo cercano, es como un contacto super esporádico. No conozco a todos los docentes (Profesora jefa de trabajos prácticos, 2 años de antigüedad, 2024).

Al indagar acerca de las relaciones con otros docentes de otras asignaturas de la carrera o bien, de otras carreras, los entrevistados refirieron que estos vínculos se desarrollan en espacios de formación que ofrece la universidad, tales como diplomaturas, especializaciones y doctorado. Sin embargo, estas actividades no se enmarcan en las tareas propias del rol docente. Aunque la formación es importante y necesaria, en estos espacios los docentes interactúan como estudiantes y su relación es simétrica.

Otros espacios de encuentro con colegas — que mencionaron los entrevistados— son los que se generan a nivel institucional. Por un lado, la reunión

docente, que se realiza a principio de año, y cuyo objetivo, según indicaron, es meramente informativo. Por el otro, el brindis de fin año, una reunión más bien distendida. Los profesores consideraron que estos espacios son importantes, pero que en ninguno de ellos se generan intercambios de vivencias y experiencias en lo que a su trabajo como docentes respecta: “No recuerdo que haya interacción con otros docentes más allá de las reuniones institucionales establecidas, o mismo la fiesta de fin de año” (Profesora adjunta, 35 años de antigüedad, 2024).

Al sondear si piensan que estos espacios de intercambio son necesarios, existieron discrepancias. Los más noveles expresaron que es fundamental para planificar de manera transversal y destacaron la importancia de que estos espacios se generen a nivel institucional:

Estaría bueno que se promovieran espacios de intercambio con otros docentes a nivel institucional. A veces nos pasa con los chicos (los estudiantes), sobre todo en materias de primer año, que uno puede pedir los programas para ver qué vieron, pero a veces no te termina de quedar claro qué vieron, desde dónde lo vieron, con qué orientación. Entonces uno comete el error de dar por supuesto cosas. Lo autogestionado, la voluntad de ir golpeando puertas no está, gestionar los espacios de manera institucional puede simplificar (Profesora jefa de trabajos prácticos, 1 año y medio de antigüedad, 2024).

Quienes cuentan con mayor antigüedad no negaron la riqueza de estos espacios, sin embargo, aludieron que prefieren prescindir de estos: “Todo el mundo tiene muchas actividades, la *reunionitis* que se da a veces, me genera cierta alergia. No soy de promover esa *reunionitis*, hay que ir al punto, a lo que hace falta” (Profesor titular, 17 años de antigüedad, 2024).

De modo que, a pesar de que los entrevistados reconocieron que el intercambio con otros docentes permite romper con el aislamiento, la relación entre pares se limita a los vínculos intra-cátedra. La profesión docente fue percibida por algunos profesores como solitaria: “La profesión docente me resulta sumamente apasionante, pero es muy solitaria” (Profesora adjunta, 15 años de antigüedad, 2024). Incluso indicaron:

Yo creo que, comparado con otros trabajos, la docencia es una profesión bastante solitaria. En cualquier trabajo dentro de una organización vos tenés trato con tus compañeros a diario, como docente a lo sumo te reunís una o dos veces al cuatrimestre. Por más que tengas un grupo de WhatsApp no es lo mismo (Profesora adjunta, 12 años de antigüedad, 2024).

El papel de la categoría docente

La categoría docente es asignada por la universidad en función de diversos criterios tales como la formación, la experiencia laboral y/o profesional, la participación en investigaciones y/o congresos, las publicaciones realizadas, entre otros.

A partir del análisis de los discursos, se evidencia el rol preponderante que ocupa la categoría docente en los patrones de relación que se establecen entre colegas. Así recordó sus inicios una docente: “Era tenso (el vínculo) porque tenía una gran *expertise* la persona (con la que trabajaba), cosa que yo todavía no y me sentía como muy observada, evaluada todo el tiempo” (Profesora adjunta, 15 años de antigüedad, 2024).

Si bien muchas veces la categoría docente se asocia a la antigüedad —es decir, a mayor antigüedad, mayor cargo y, por lo tanto, mayor responsabilidad—, esto no siempre es así. De modo que podría decirse que la categoría docente sopesa por sobre la antigüedad. Así rememoró un profesor su experiencia:

En una materia que estuve, yo no sabía que había una docente en esa clase porque cuando me contactan, no había, justamente por eso me contactan para darla. Entonces en esos roles que se van dando entre docentes, yo había ingresado como ayudante de primera, donde la clase la daba yo, no tenía otra persona a quien acudir. Entonces terminó ese primer año, y al siguiente año yo consulto: “¿voy a seguir con este mismo rol? porque en realidad tengo tres sedes a cargo, tengo que crear el trabajo práctico, ¿quién me lo revisa?, hacer el parcial, ¿quién me lo revisa? Al final, lo estoy haciendo yo solo, y a la vez estoy dando mucho más que un ayudante de primera”. De repente aparece por arte de magia la titular de cátedra con un tono muy feo, como si sintiera que yo le estaba robando el puesto (Profesor ayudante de 1.º, 3 años de antigüedad, 2024).

Entre los profesores con categoría de titular se observa una mayor tendencia a trabajar de manera individualista. En algunos casos la relación entre colegas es sumamente asimétrica:

Particularmente yo doy la clase y ellas (las ayudantes de cátedra) colaboran con las cuestiones administrativas como pasar asistencia, ayudar a los alumnos en el armado del trabajo práctico, o si me quedo sin batería, les avisan a los alumnos que el profesor ya vuelve (Profesor titular, 34 años de antigüedad, 2024).

En otros casos, manifestaron considerar las opiniones de otros docentes de la cátedra; sin embargo, en su discurso hacen especial énfasis en el cargo que desempeñan: “Desde mi rol como titular, me va a tocar tomar la decisión después yo, pero trato de ver las distintas posiciones dentro del equipo” (Profesor titular, 16 años de antigüedad, 2024).

Así mismo, esta tendencia se halla presente también en docentes que, sin poseer la categoría de titular, se encuentran a cargo de una cátedra liderando al equipo, con todas las responsabilidades que ello conlleva: “Yo soy bastante de centralizar en mí todo, he luchado para ser colaborativo, pero no por una cuestión de figurar solamente, sino por una cuestión de no confiar” (Profesor adjunto, 3 años de antigüedad, 2024).

De modo que la antigüedad no pareciera jugar un papel relevante en la forma de cultura de trabajo. Mientras que la categoría docente y el estar a cargo de una cátedra, ocupan un lugar central.

Las múltiples actividades, la escasez de tiempo y la falta de reconocimiento económico

El análisis realizado permite advertir que el trabajo docente, más allá de la exigencia de dictar una clase, supone una multiplicidad de tareas que resultan esenciales para el desarrollo de esta labor: “La tarea docente tiene mucho de trabajo en el preparado y en lo individual hay mucho para preparar-se para dar esa clase, para leer, para buscar material, para pensar estrategias y mucho a la hora de corregir también” (Profesora adjunta, 15 años de antigüedad, 2024).

Además, una educadora indicó:

Los docentes somos multifunción. Tenemos que hacer mil cosas: preparar las clases, planificar,

armar el programa, corregir, responder las consultas de los alumnos fuera de la clase... armar un programa por ejemplo te lleva tres horas y todo eso nadie lo ve. (Profesora adjunta, 12 años de antigüedad, 2024).

A la par de estas tareas y, de acuerdo con la categoría docente, se adicionan al trabajo tareas que se denominan administrativas. Esto se observa especialmente en docentes que se encuentran a cargo de la materia: “Hay mucha gestión, me ha asombrado este último año la cantidad de gestiones que he tenido que hacer como titular de una materia, mucha gestión individual” (Profesor titular, 17 años de antigüedad, 2024).

Los profesores expresaron, asimismo, que todas estas tareas les demandan mucho tiempo, el cual no es reconocido económicamente: “Te pagan la hora que das de clase y listo, y nadie te paga todo lo que hacés para que esa materia se sostenga, así funciona la educación universitaria” (Profesora adjunta, 12 años de antigüedad, 2024).

Mientras que otros docentes naturalizaron la idea de que la docencia es una vocación. Si bien es sabido que ser profesor requiere esta inclinación, a veces eso impide otorgarle a la docencia el estatuto de trabajo y su consecuente reconocimiento económico:

Para mí la profesión docente va más por el lado de la vocación, porque económicamente no vas a vivir de eso, en este contexto menos. En el contexto actual en el que estamos uno no se puede dar el lujo de estar en veinticinco materias y esperar vivir de esta profesión en

específico. (Profesor ayudante de 1.º, 3 años de antigüedad, 2024)

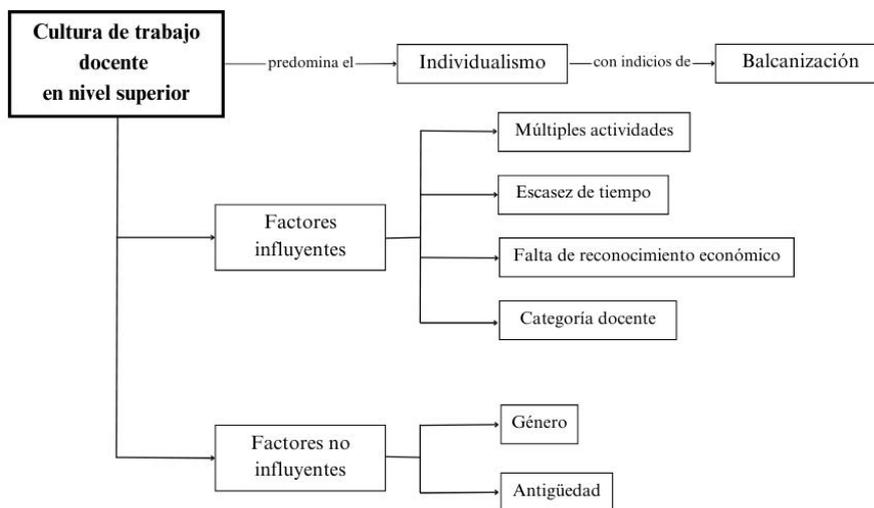
Me parece que tiene que ver con algo que te llene, que te guste y que de alguna manera te permita desplegar lo que es importante para tu vida o no. Traducido: que te haga feliz o no, porque a partir de lo económico sabemos lo que pasa... y, además, sabemos el trabajo que insume no solo dar clase sino lo que hay por fuera del aula. (Profesor adjunto, 3 años de antigüedad, 2024)

Es así que la multiplicidad de tareas asociadas al trabajo docente, en conjunción con el tiempo que tales actividades demandan y el salario percibido, se presentan como un obstáculo ante la posibilidad de trabajar de manera colaborativa: “El trabajo en equipo requiere más tiempo, tiempo que también necesitás invertir en otras actividades que te permitan vivir” (Profesora adjunta, 12 años de antigüedad, 2024). Incluso, un docente expresó:

Todo lo colaborativo lleva tiempo, lleva mucho más tiempo que algo verticalista. Y acá tenemos un problemón porque si uno viviera del sueldo docente podría dedicarle mucho más tiempo a un montón de cosas colaborativas, que así no es práctico hacer. Pasa eso, es una limitación (Profesor titular, 17 años de antigüedad, 2024).

El trabajo colaborativo, aunque deseado y anhelado por los docentes, parece convertirse en una imposibilidad ante este contexto.

Figura 1. Síntesis de los resultados obtenidos en función de los objetivos propuestos



Fuente: elaboración propia

La concepción de colaboración

En lo que respecta a actividades como planificar, preparar las clases, pensar la evaluación y demás, los entrevistados expresaron que las desarrollan “en equipo” intracátedra. Sin embargo, del análisis del discurso surge una concepción de colaboración interesante. En algunos casos *colaborar* es sinónimo de encontrarse en el horario de la clase: “Nos encontramos en la clase y compartimos las horas de dictado de clase” (Profesor titular, 34 años de antigüedad, 2024).

En otros casos, *colaborar* es sinónimo de organizarse en la división de tareas:

Tenemos un cronograma interno donde nos vamos dividiendo para saber quién va a tomar cada clase y cada uno va armando actividades con su estilo... Cada uno arma, de acuerdo con el programa que ya lo tenemos armado, cada uno arma sus clases y después lo ensamblamos en documento colaborativo de Drive. (Profesora jefa de trabajos prácticos, 1 año y medio de antigüedad, 2024)

Lo que realmente sucede es que las tareas propias del trabajo docente se realizan en solitario. La colaboración se reduce a compartir el horario de la clase o el material a través de un espacio virtual como WhatsApp y Drive, siendo el intercambio verdaderamente escaso. Esto ayuda a los docentes a sentirse menos solos: “A mí me gusta compartir ideas, aunque sea por WhatsApp o un Drive armado entre todos, es una manera de cooperar... ayuda a que sea menos solitaria (la profesión) y con creatividad” (Profesora adjunta, 15 años de antigüedad, 2024).

Del mismo modo, otro docente a cargo de una cátedra asoció el trabajo en equipo con aprender a delegar:

Entonces trabajé un montón (en ser colaborativo), y lo logré, de delegar y que después cada uno haga su trabajo y ver cómo se continúa, pero me parece que es fundamental el experto colaborativo en la docencia. Hoy por hoy cómo están planteadas las cosas, si no hay colaboración y compromiso para poder repartir, delegar y hacer, no se puede hacer nada porque es tanto lo que se pide... así que está de la mano, ser buen docente hoy para mí requiere compromiso, formación constante y trabajo en equipo (Profesor adjunto, 3 años de antigüedad, 2024).

Los docentes expresaron trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, esta colaboración parece ser entendida de un modo muy superficial.

Virtualización de la relación

El análisis de los discursos de los entrevistados permite reconocer que su principal vía de comunicación es el WhatsApp. Esta aplicación se ha convertido en un imprescindible que atraviesa las relaciones entre los profesores.

Hay grupos de WhatsApp armados en los que estamos todos, desde el titular hasta el ayudante de segunda y ahí vamos armando si van a ir o no invitados, o qué actividades estamos pensando para tal clase, revisamos los temas, la bibliografía y eso. Cada tanto tenemos alguna reunión de equipo, pero la gran mayoría se hace por el grupo de WhatsApp. (Profesora jefa de trabajos prácticos, 2 años de antigüedad, 2024)

De modo que los grupos de WhatsApp complementan o directamente sustituyen las famosas reuniones de cátedra y los encuentros cara a cara, constituyéndose como una práctica habitual entre profesores. Esta aplicación fue elegida por los docentes debido a los beneficios que ofrece, los cuales son ampliamente conocidos: rapidez, inmediatez y agilidad. Asimismo, les permite estar en sintonía y al corriente de lo que sucede en todo momento y en todo lugar:

Es mucho más operativo que el que dio la clase mande un pequeño audio diciendo: “Bueno, di la clase, me fue bien, pude dar tal tema, no pude avanzar con tal otro, tuve dificultades con la comisión por tal razón”, de esta manera todos estamos rápidamente al tanto de lo que ocurrió. (Profesor Titular, 16 años de antigüedad, 2024)

Es así como las actividades propias de la cotidianidad del trabajo docente se desarrollan principalmente a través de WhatsApp.

DISCUSIÓN

A partir del análisis de los discursos, se vislumbra que el individualismo y la balcanización atraviesan las relaciones de los profesores. Los docentes tienden a limitar sus vínculos laborales a sus colegas de cátedra,

con quienes refieren tener mayor cercanía y afinidad. Existe una brecha significativa entre las relaciones establecidas con los docentes que dictan la misma asignatura, organizados en cátedra, y aquellos que se encuentran por fuera de ese grupo. En algunos casos, no solo no tienen relación con otros docentes, sino que ni siquiera los conocen. En otros casos, cuando esa relación se da, es en el marco de actividades asociadas a la instrucción formal. Esta modalidad de relación se corresponde con lo que Hargreaves y Fullan (2014) denominan balcanización o cultura balcanizada; la cual se caracteriza por el trabajo en grupos reducidos, enclaustrados entre sí, con escasa apertura y poco contacto con aquellos con los que no se identifican. La balcanización constituye, para estos autores, la forma de cultura de trabajo colaborativa más débil.

No obstante, las tareas propias de la labor docente como preparar las clases, pensar dinámicas y proponer actividades, entre otras, suelen ejecutarse de manera solitaria. La planificación se convierte así en la sumatoria de los esfuerzos individuales de cada profesor tal como afirma Corti (2018). Los docentes refieren que al trabajan de manera colaborativa intra-cátedra, sin embargo, el trabajo colaborativo se presenta como una división de tareas que se realizan en soledad y su ulterior yuxtaposición; todo ello con el objetivo de alcanzar cierta visión de unidad. Este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos por Semião *et al.* (2022) en nivel primario. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2014) estas características son propias de la cultura individualista.

De modo que el individualismo se presenta como la forma de cultura de trabajo característica en la población estudiada, aunque también se observan ciertos indicios de cultura balcanizada. Este hallazgo es coincidente con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Walker (2017) en una universidad argentina y otra española.

En lo que respecta al género, los resultados obtenidos no dan cuenta de que exista una relación significativa con la forma de asociación entre profesores. Esto contradice los resultados obtenidos en el estudio desarrollado en España por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) en los niveles primario y secundario. De igual modo, la variable antigüedad tampoco fue significativa. Sin embargo, sí se hallaron diferencias en cuanto a la categoría docente. Los profesores con categoría de titular o bien, aquellos que están a cargo de una cátedra, tienden a trabajar de manera más individualista. Es posible que ello

esté vinculado a su posición de poder. Cabe, en este sentido, seguir profundizando.

Respecto a los argumentos que los docentes atribuyen al modo en que trabajan, el factor tiempo surge en todos los discursos, el cual es percibido por los docentes como un recurso valioso y a la vez finito. Estos resultados concuerdan con los hallazgos alcanzados por Bolívar y Bolívar-Ruano (2016), Walker (2017) y Semião *et al.* (2022). En este contexto, el trabajo colaborativo se presenta como una tarea más que se suma a las infinitas actividades que implica ser profesor. Tal como afirman Hargreaves y Fullan (2000, 2014), el individualismo es, en muchas ocasiones, producto de la sobrecarga que experimentan los docentes. El salario percibido también juega un papel crucial, dado que existe un desfase entre el tiempo que implica la realización de dichas tareas y la remuneración obtenida. Motivo por el cual los docentes prefieren prescindir de estos espacios de intercambio.

Es menester resaltar que, del análisis de los discursos, emergen dos categorías que no estuvieron planteadas en los objetivos, pero que proporcionan una mirada holística del fenómeno estudiado. Por un lado, está la concepción de colaboración. Tal como se ha mencionado, *colaborar* parece estar más asociado a la sumatoria de partes que al genuino intercambio. Los docentes plantean que “cada uno” hace su parte y luego eso se pone en común a través de WhatsApp o, en menor medida, en un Drive.

Por otro lado, pero en relación con ello, surge la virtualización de la relación. El WhatsApp se presenta como principal —cuando no único— medio de relación entre docentes, atravesando la relación entre los profesores y permitiéndoles estar en sintonía en todo momento y en todo lugar. De acuerdo con Ruiz Barbot *et al.* (2022), como consecuencia de la interrupción de las actividades académicas presenciales durante la pandemia, esta modalidad de comunicación se ha incrementado. Según Llopis Orrego *et al.* (2022), desde entonces, se ha convertido en una modalidad adquirida. Es relevante ahondar en ello a fin de indagar respecto a los efectos que produce, como así también qué se pierde, qué se gana o qué se modifica en este intercambio.

CONCLUSIONES

La mayor preocupación de las universidades radica en brindar una educación de calidad. Y esta solo puede

garantizarse si se pone el foco en la cultura institucional (Azze Pavón, 2010). Imbernón Muñoz (2011) advierte la inminente necesidad de una “reestructuración epistemológica de la docencia universitaria” (p. 392) y, del mismo modo, Moreno Olivos (2002) afirma que el verdadero cambio no depende únicamente de los conocimientos, las cualidades, las habilidades o las competencias del docente, sino del contexto social donde desarrolla su quehacer. La cultura es, en este sentido, quien facilita o dificulta el trabajo de los profesores.

No obstante, modificar la cultura de trabajo docente no es una tarea sencilla. Requiere de una transformación profunda y multidimensional que dé respuesta a los cambios y las demandas del contexto socio-histórico-político-cultural en el que la institución se encuentra inmersa (Rojo *et al.*, 2019) y, en paralelo, atienda a todo lo que acontece al interior mismo de la institución: desde su estructura arquitectónica y organizativa; la toma de decisiones y las relaciones de poder; los modos de pensar y desarrollar la enseñanza; la formación de los profesores; los patrones de relación y comunicación establecidos; hasta el rol que ocupan los diversos actores institucionales en tanto grupos e individuos (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Imbernón Muñoz, 2011). No basta con centrarse en los aspectos técnicos de la docencia universitaria; es decir: en las metodologías utilizadas en el aula, sino que es necesario implicar a toda la universidad (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018).

De acuerdo con Corti (2018), en lo que respecta a Argentina, aunque la reforma educativa ya lleva varios años, se observa aún una gran dificultad para producir cambios profundos y significativos. El predominio de la gestión vertical, el foco en los controles técnico-burocráticos y la falta de participación de los actores institucionales involucrados en la toma de decisiones, refuerzan las rutinas de trabajo aislado perjudicando el desenvolvimiento pedagógico. En contrapartida, propone que las instituciones que pretenden mutar hacia formas de trabajo más colaborativas han de poseer una gran apertura hacia la innovación, estar dispuestas a trabajar en forma colegiada, ser capaces de sustituir las típicas estructuras piramidales por estructuras más planas en lo que a gestión y liderazgo respecta y desarrollar la capacidad para lograr acuerdos y establecer comunidades con otras instituciones.

En pocas palabras —y ante este escenario—, las instituciones educativas de nivel superior se enfrentan

al gran desafío de asumir la responsabilidad de romper con el modelo de aula cerrada, propiciando espacios de intercambio colaborativo que se conviertan en espacios de aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua para los profesores universitarios (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018; Rodríguez Lozano y Mendoza Ruelas, 2023).

En conclusión, si lo que se busca es garantizar una formación integral y de calidad en los estudiantes, el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativa no es una tarea optativa, sino un imperativo, una obligación moral ante la vertiginosa y profunda transformación que atraviesa la sociedad contemporánea (Hargreaves, 2001; García Pérez *et al.*, 2015; Marcelo García, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 45-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alliaud A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>
- Azze Pavón, A. (2010). *La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior*. UNED.
- Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianidad y didáctica* [Ponencia]. Jornadas Regionales de Didáctica. UNSL. San Luis, Argentina.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*, 62, 181-198. <https://www.scielo.br/j/er/a/MGxKkzCn7MGpQsFwRsyxJ8r/?lang=es>
- Carbonell, J. (2021). Contra la soledad docente. *Investigación en la escuela*, (43), 67-70. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7671>
- Copello, M. y Modzelewsky, H. (2016). *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario: Una*

- mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas*. Biblioteca Plural.
- Corti, A. (2018). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. *Temas de educación*, 23(1), 127-139. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1006>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- García Pérez, Y., Herrera Rodríguez, J., García Valero, M. y Guevara Fernández, G. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Humanidades Médicas*, 15(3), 474-485. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300006
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2001). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kirikiki*, 35, 49-61. <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos*. SEP.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata.
- Hernández-Hernández, C. y Benítez-Restrepo, M. (2011). Des-mitificando el trabajo en grupo entre docentes de educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 169-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434933>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Holguín-Álvarez, J., Oyague-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G. y Pariona-Tacsa, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151-167. <https://doi.org/10.21676/23897856.3463>
- Imbernón Muñoz, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Imbernón Muñoz, F. y Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321631>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Kálmán, O., Tynjälä, P. y Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in higher education*, 25(5), 595-614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Lavié Martínez, J. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 439-453. <http://www.jstor.org/stable/23765067>
- Llopis Orrego, M., Volakh Sokolova, E. y Pérez Llopis, A. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629>
- Lozano González, E. (20-24 de noviembre de 2017). *La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1135.pdf>
- Liotard, J. (2004). *La condición postmoderna: Un reporte sobre el conocimiento*. Cátedra.
- Malpica Basurto, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de innovación educativa*, 165, 66-69. <https://www.grao.com/contenido/la-soledad-en-la-cultura-docente-y-sus-consecuencias-para-la-calidad-pedagogica-17609>
- Marcelo-García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138>
- Marcelo-García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20762>
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. y Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European journal of psychology of education*, 38(1), 43-62. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial Síntesis.
- Monetti, E. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205>
- Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95). <https://www.scielo.org.mx/>

- scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003
- Moreno Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005
- Noben I., Brouwer, J., Deinum, J. y Hofman, W. (2022). The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103579>
- Noon, E. (2018). Interpretive phenomenological analysis: an appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83. <https://jpaap.ac.uk/JPAAP/article/view/304>
- Palacios Núñez, M., Deroncele Acosta, A., Isasi Kámiche, M. y Llaque, P. (2022). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 451-473. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350>
- Peralvo, C., Arias, P. y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 5(1), 9-27.
- Rodríguez Lozano, K. y Mendoza Ruelas, A. (27 de octubre-1 de noviembre de 2021). *Retos de las y los docentes universitarios en el siglo XXI: ¿Estamos realmente preparados?* Conference on Innovation, Documentation, Education and Teaching Technologies, Valencia, España. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2021/paper/view/13261>
- Rojo, E., Seminara, M. y Aparicio, M. (2019). Cultura institucional e identidad docente. Su emergencia a través de las representaciones sociales. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 1-17. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/155956?show=full>
- Ruiz Barbot, M., Fraga, S., Pereda, C. y Villaverde, M. (2022). Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *De Prácticas y Discursos*, 11(18). <https://doi.org/10.30972/dpd.11186322>
- Santos Guerra, M. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela*, (26), 37-45. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8346>
- Semião, D., Tinoca, L. y Pinho, A. (2022). Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves a realidade vivenciada na escola. *Educação em Revista*, 38. <https://www.scielo.br/jj/educ/a/xYmG3cWgrTFMBnBBb7s7wBH/>
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 14(26), 115-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129662>
- Torres González, C., Herrera Guzmán, B. y Salas Luévano, M. (2011). La cultura docente en la universidad autónoma de Zacatecas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372706>
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Universidad Nacional de la Pampa. Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(12), 1-35. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/64136>
- Walker, V. (2023). Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior. *Revista de Educación*, 14(28.2), 177-197. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6798/6883

Brechas sociotécnicas y experiencia pedagógica: una exploración a la gamificación en Chile

Socio-technical gaps and pedagogical experience: an exploration to gamification in Chile

 Jorge Valdebenito Allendes*

jlva.sociologo@gmail.com

 Nicolás Ferrer Lorca*

nicolas.ferrer@ug.uchile.cl

*Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Recepción: 4 de mayo de 2024

Aprobación: 28 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este estudio explora la percepción estudiantil sobre la implementación de la gamificación, desde Kahoot!, en una universidad chilena durante el año 2023. En tal sentido, se presta especial atención a dos aspectos: la experiencia pedagógica asociada con el uso de dichas herramientas y las particularidades del impacto que en tal sentido poseen las brechas socioeconómicas del escenario chileno sobre dicha experiencia. El diseño metodológico es cualitativo, basado en el análisis del contenido de entrevistas a informantes clave, seleccionados intencionalmente acorde con criterios de conveniencia y proximidad. Así, se identifica que Kahoot!, si bien es lúdico y estimulante, posee debilidades en cuanto al impacto negativo en términos emocionales tras su implementación. Esto se debe a la prevalencia de deficiencias técnicas entre los dispositivos y conexiones a Internet del estudiantado, las cuales inhabilitan el despliegue de sus potencias, generando ansiedad, frustración y rabia entre sus miembros.

Palabras clave: gamificación, Kahoot!, educación superior, Chile, deficiencias técnicas

ABSTRACT

This study explores students' perceptions of the implementation of gamification, specifically of Kahoot!, in a Chilean university during the year 2023. In this sense, special attention is paid to two aspects: the pedagogical experience associated with the use of these tools and the specificity of the impact that the socio-economic gaps of the Chilean scenario have on this experience. The methodological design is qualitative, based on the analysis of the content of interviews with key informants, deliberately selected according to criteria of convenience and proximity. The results show that Kahoot!, although playful and stimulating, has weaknesses in terms of negative emotional effects after its implementation. This is mainly due to the widespread technical shortcomings of students' devices and Internet connections, which prevent them from realising their potential and generate anxiety, frustration and anger among its members.

Keywords: gamification, Kahoot!, higher education, Chile, technical defects

INTRODUCCIÓN

La educación superior en América Latina atraviesa una etapa de transformación y renovación pedagógica (Vezub y Cordero, 2022). Entre otros elementos, esta se encuentra impulsada por la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Porlán, 2020). En tal sentido, uno de sus rasgos centrales es la adopción de diversas estrategias innovadoras como la gamificación (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020). Este estudio explora cómo estas innovaciones —específicamente a través del uso de la plataforma Kahoot!— están afectando la motivación y el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios en Chile.

La gamificación, como otras innovaciones pedagógicas, puede promover una educación más inclusiva y equitativa si se abordan, de manera correcta, las disparidades existentes (Londoño *et al.*, 2023; Bovill *et al.*, 2016). Esta metodología, que incorpora elementos de juego en contextos no lúdicos, ha demostrado ser eficaz para mejorar la participación y el compromiso estudiantil (Lund, 2015; Poveda y Cifuentes, 2020).

Kahoot!, en particular, es utilizado en entornos educativos debido a su capacidad para hacer el aprendizaje más interactivo y atractivo, aumentando la motivación de los estudiantes y fomentando un entorno colaborativo (Maraza *et al.*, 2019; Wang y Tahir, 2020). Sin embargo, su efectividad también depende del contexto socioeconómico y de la accesibilidad a recursos tecnológicos; aspectos que han suscitado diversas problematizaciones en el contexto chileno (Araneda *et al.*, 2018; Troncoso *et al.*, 2022).

En tal escenario, Chile ha experimentado un incremento significativo en la matrícula de educación superior en las últimas décadas (Gallardo, 2023), sobre todo entre los estratos medios y medios bajos de su población (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017). De ahí, la necesidad de desarrollo de diversos desafíos relacionados con la equidad y la inclusión como es la persistencia de diferencias significativas en términos de acceso a recursos materiales que aseguren condiciones de calidad educativa para el estudiantado (Barrientos y Araya, 2018; Queupil y Durán, 2018).

Un aspecto relevante a destacar es que la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de las TIC en la educación superior chilena (Area, 2021; González, 2021). En su desarrollo, tal proceso ha evidenciado sus límites y potencias, donde la transición hacia modalidades de enseñanza remota ha planteado una nueva evidencia a la discusión sobre las brechas tecnológicas en el país (Saavedra *et al.*, 2022). Este fenómeno plantea desafíos significativos para la implementación efectiva de herramientas de gamificación (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020), ya que la falta de acceso equitativo a los recursos digitales puede limitar las oportunidades de aprendizaje para muchos estudiantes (Sanabria y Aquino, 2020).

Entre los antecedentes bibliográficos del área, diversos estudios previos han atendido distintos fenómenos. A saber: las experiencias de innovación docente (Brookfield, 2015; González y Sandoval, 2021; Vezub y Cordero, 2022), las percepciones docentes sobre la innovación pedagógica (Troncoso *et al.*, 2022) y las actualizaciones en la evaluación de la docencia universitaria (Suárez *et al.*, 2021).

Así, el presente estudio propone analizar las percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre el uso de Kahoot! en carreras de salud; por ejemplo: en lo que respecta a su impacto sobre su motivación y desarrollo de competencias. Si bien existen antecedentes directos en tal dirección (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020), estos se desarrollan en el escenario prepandémico, relevándose la generación de nueva evidencia. Además, estos suelen ser ejecutados por profesionales de tal área, ante lo cual se abre un espacio para la reflexión crítica proveniente de las ciencias sociales.

En los siguientes apartados, el marco teórico analiza el escenario chileno, abordando los desafíos asociados al incremento de la cobertura en su sistema educacional (Gallardo, 2023). Posteriormente, se problematiza el fenómeno de la gamificación, enfocándose en las brechas existentes y las emociones relacionadas con estas. Luego, se describen las principales distinciones metodológicas del estudio y se discuten los resultados obtenidos. Por último, se presentan las conclusiones y se subraya la importancia de realizar nuevas investigaciones, especialmente sobre los efectos de la introducción de la inteligencia artificial en la educación superior chilena.

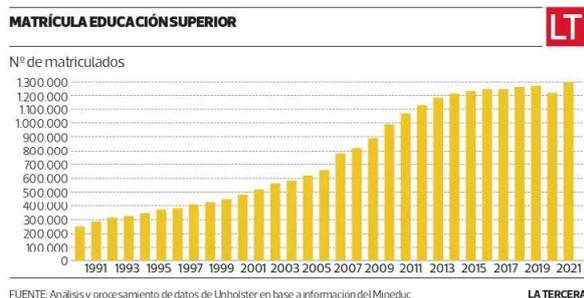
MARCO TEÓRICO

El escenario chileno

El presente estudio se enmarca en un escenario caracterizado por las transformaciones ocasionadas por la pandemia de COVID-19 sobre los sistemas educativos a nivel mundial (González, 2021; Porlán, 2020; Saavedra *et al.*, 2022). Aunque desde el segundo semestre de 2021 se experimentó un retorno progresivo a las clases presenciales, el entorno educativo continúa siendo objeto de la influencia de la situación pandémica en distintos niveles (Troncoso, 2022); por ejemplo: en lo que ha significado la adopción generalizada de distintos recursos y dispositivos digitales para el aprendizaje en aula (Aguilar, 2020; Jara y Cancino, 2018; Maraza *et al.*, 2019; Saavedra *et al.*, 2022).

La literatura identifica una serie de ventajas y desventajas asociadas a este cambio. Esto incluye variables como la accesibilidad remota al conocimiento, pero también las persistentes brechas socioeconómicas que obstaculizan dicha transición (Sanabria y Aquino, 2020). Así, los estudios destacan que esto puede beneficiar solo a quienes poseen condiciones ideales, situación problematizada estructuralmente a nivel continental (Area, 2021; PNUD, 2017). En tal sentido, el sistema de educación superior chileno ha experimentado diversos cambios en los últimos años, los cuales han involucrado un sostenido aumento en la matrícula en la educación superior durante las tres últimas décadas (Figura 1):

Figura 1. Evolución de la matrícula de educación superior en Chile



Fuente: Gallardo (2023) con base en la información del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile

Uno de los rasgos centrales de la composición de este aumento es el incremento de cobertura hacia estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y medios-bajos (Barrientos y Araya, 2018). Pese a las potencias de ello, su procedencia marcada por la

exclusión y segregación plantea desafíos adicionales en sus procesos de educación (Queupil y Durán, 2018). Por ejemplo, entre las cualidades de estos nuevos contingentes destaca una mayor proporción de mujeres, con menores tasas de inserción laboral una vez egresadas (Araneda *et al.*, 2018). También existe un incremento de estudiantes adultos con responsabilidades múltiples (el denominado triple rol de quien trabaja, estudia y tiene a su cargo el cuidado de adultos mayores y/o infantes).

Estas distinciones subrayan la importancia de abordar los procesos de aprendizaje en la educación superior chilena (Maraza *et al.*, 2019; Morschheuser *et al.*, 2019; Ordóñez *et al.*, 2021); especialmente mediante reflexiones respecto a la didáctica e integración de nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) en la enseñanza (González, 2021; Poveda y Cifuentes, 2019). De esta forma, la sistematización de experiencias contribuye a la formulación de mejoras continuas en las prácticas educativas en entornos cambiantes (Kolb, 2014).

Ahora bien, es importante reconocer que estos elementos no operan en un vacío político y social. Esto en consideración de distinciones como las de Bourdieu y Passeron (2019), cuya obra es reconocida por establecer los modos en que la educación se configura como un campo de reproducción de estructuras sociales preexistentes. Allí las innovaciones tecnológicas pueden reforzar desigualdades, por sobre superarlas, si es que no se implementan de manera crítica. De igual modo, la obra de Freire (1992) advierte sobre la tendencia “bancaria” de la educación, donde el estudiantado es entendido como un recipiente pasivo de conocimiento.

Lo anterior puede ser exacerbado por la tecnificación de la enseñanza. Autores como Fuchs (2014) y Lund (2014, 2015) han advertido que prácticas como la gamificación y otras tecnologías educativas pueden transformar la educación en una forma de *playbour* (trabajo-juego). Allí las dinámicas de juego corren el riesgo de ser instrumentadas a modo de naturalizar el comportamiento racional acorde a fines económicos, sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes ni las consecuencias deshumanizantes de ello. De este modo, la creciente adopción de estas tecnologías no debe invisibilizar las inequidades ni la reproducción de formas hegemónicas en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Esto es relevante en el contexto latinoamericano, donde el acceso desigual a los recursos técnicos puede

perpetuar las brechas existentes, en lugar de superarlas (Queupil y Durán, 2018). Por tanto, una implementación efectiva de herramientas como Kahoot! debiera considerar estas críticas y trabajar hacia una educación que no solo sea tecnológicamente avanzada, sino también equitativa a nivel social.

GAMIFICACIÓN Y NTICS EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Una de las definiciones usuales de experiencia pedagógica en aula remite al conjunto de procesos educativos en entornos de aprendizaje (Freire, 1992; Kolb, 2014). Si bien la carga conceptual puede conducir a la fenomenología, se trata de un término que se emplea desde diferentes perspectivas. Una de las problematizaciones generales a las que el concepto alude, por ejemplo, es a las interacciones y vivencias propias de las relaciones entre docentes y estudiantes (Londoño *et al.*, 2023; Troncoso *et al.*, 2022). Entre sus potencias se ubica el abrir la discusión hacia los diseños de estrategias para la enseñanza o cuestiones relativas a las particularidades de los instrumentos de evaluación (medición de aprendizaje), ambientes en aula, entre otros procesos pedagógicos (Bovill *et al.*, 2016; Maraza *et al.*, 2019; Morschheuser *et al.*, 2019).

Pues bien, existen diversos debates sobre si la operacionalización de prácticas educativas debe enfocarse en las particularidades del estudiantado o en las prácticas docentes (Brookfield, 2015). Este dilema debe abordarse desde la perspectiva de la complejidad, considerando la experiencia pedagógica como parte de un entramado en el que interviene la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, los agentes involucrados en estos procesos son portadores de historias particulares configuradas interseccionalmente en el espacio social y simbólico (Bécares y Priest, 2015). Esto resalta la importancia de examinar entornos educativos diversos desde sus particularidades para diseñar intervenciones efectivas y basadas en evidencia.

Considerar estas especificidades permite una comprensión más profunda de las necesidades y contextos únicos de cada grupo estudiantil, crucial para implementar estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje y la inclusión (Brookfield, 2015). Así, una aproximación contextualizada puede facilitar la creación de programas educativos que no solo sean técnicamente eficaces, sino que también respondan a las dinámicas socioeconómicas, culturales y emocionales de los estudiantes (Barrientos y Araya,

2018; Henao y Marín, 2019). Esto implica, además, un proceso continuo de investigación y adaptación para asegurar que las intervenciones educativas no perpetúen desigualdades existentes (Bourdieu y Passeron, 2019; PNUD, 2017), sino que promuevan una mayor equidad y justicia en el ámbito educativo (González y Sandoval, 2021).

La introducción progresiva de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICS) en los entornos pedagógicos ha generado importantes reflexiones sobre el perfeccionamiento de las prácticas educativas (González, 2021; Lund, 2015; Porlán, 2020). Estas abarcan aspectos que van desde el fomento de la participación activa del estudiante en situaciones prácticas, hasta la enseñanza teórica y la reflexión crítica en la resolución de problemas (Kolb, 2014). En dicho ámbito, una de las preguntas concierne a las nuevas formas de evaluación y retroalimentación en los entornos educativos contemporáneos. No obstante, desde el punto de vista estudiantil, tal transición no ha ido acompañada de una formación adecuada para el profesorado (Londoño *et al.*, 2023; Suárez *et al.*, 2021); por citar un caso: las implicaciones didácticas de las nuevas herramientas digitales.

LA CUESTIÓN DOCENTE Y LA PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL

Uno de los problemas recurrentes en la literatura sobre educación y tecnología es que las capacitaciones docentes se enfocan principalmente en los procesos de alfabetización digital (Aguilar, 2020; Bovill *et al.*, 2016; Troncoso *et al.*, 2022). Esto involucra el problema de desestimar el impacto de las NTICS en los métodos de enseñanza (González y Sandoval, 2021), lo cual —según la bibliografía— viene asociado con una serie de riesgos. Entre estos se tiene la despersonalización de los entornos educativos (Henao y Marín, 2019), donde la cercanía emocional y la alegría son fundamentales para el éxito pedagógico (Poblete *et al.*, 2019).

En este contexto, las herramientas de gamificación (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020), como Kahoot!, han ganado popularidad debido a su capacidad para transformar el aprendizaje en una experiencia lúdica (Kolb, 2014; Maraza *et al.*, 2019). Kahoot! es una aplicación digital diseñada para dispositivos inteligentes que busca facilitar los procesos de enseñanza mediante la implementación de juegos educativos. Según Jara y

Cancino (2018), su diseño se basa en teorías como las del aprendizaje colaborativo de Vygotsky, lo cual la posiciona al interior del campo de los métodos activos en pedagogía.

El presente estudio se centra en explorar la percepción estudiantil (Araneda *et al.*, 2018), específicamente de una carrera de salud en una universidad chilena, sobre el uso de Kahoot! como herramienta pedagógica durante el año 2023. Esto busca complementar estudios previos (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020) con base en una nueva evidencia y desde la mirada de las ciencias sociales. En este sentido, es importante destacar que las investigaciones previas han demostrado la capacidad de Kahoot! para motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento académico (Morschheuser *et al.*, 2019). Wang y Tahir (2020), a propósito, encontraron que este recurso puede generar instancias de autoevaluación lúdicas y efectivas, fomentando la motivación, concentración y participación en el proceso de aprendizaje (Hamari *et al.*, 2014). De igual modo, algunos estudios destacan que el uso de Kahoot! promueve un entorno de aprendizaje dinámico y participativo (Martínez, 2017).

Sin embargo, algunas críticas sugieren que Kahoot! podría fomentar la competencia y el individualismo en lugar de la colaboración (Lund, 2014, 2015). Esta perspectiva subraya la importancia de un uso equilibrado y contextualizado de las herramientas de gamificación, evitando que se conviertan en fines en sí mismos y que permitan contribuir a la generación de entornos educativos inclusivos y colaborativos.

En este tenor, la investigación propuesta busca evaluar la implementación de Kahoot! en la educación superior chilena, analizando su efectividad y proporcionando distinciones para futuras experiencias e intervenciones (Barrientos y Araya, 2018). Tal ejercicio debe asumirse como parte de un contexto que está cambiando, donde se introducen aceleradamente nuevas herramientas digitales de aprendizaje y enseñanza basadas —hoy en día— en la inteligencia artificial. Por ende, el interés es abrir espacio a la reflexión sobre los desafíos que plantean los nuevos escenarios de digitalización docente (Bovill *et al.*, 2016; Brookfield, 2015; Troncoso *et al.*, 2022).

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se fundamenta en una estrategia cualitativa (Corbetta, 2007), debido a su naturaleza exploratoria (Izcara, 2014). El objetivo principal es investigar la percepción del uso de Kahoot! como recurso pedagógico en el aula con estudiantes de una carrera de salud de una universidad chilena (Araneda *et al.*, 2018; Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020) durante el 2023. Para ello, se empleó un diseño muestral no-probabilístico (Marshall, 1996) basado en criterios de conveniencia y proximidad (Creswell y Creswell, 2017). Los informantes clave fueron seleccionados por su experiencia directa con la aplicación de Kahoot! en entornos educativos y su disposición para contribuir con el estudio.

La técnica utilizada consistió en entrevistas a informantes clave, para las cuales se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes. Se garantizó el anonimato tanto de los individuos como de la institución educativa y la carrera específica estudiada. El tamaño muestral se determinó utilizando el criterio de saturación de la información, alcanzando un total de ocho informantes (Hennink *et al.*, 2017); número considerado adecuado para una exploración inicial que oriente futuras investigaciones. Se gestionó el eventual sesgo potencial al incluir participantes diversificados por género, edad y jornada de estudios.

La entrevista siguió un protocolo estandarizado conforme con los temas identificados durante la fase inicial de revisión bibliográfica (Bernard, 2018). Estas fueron ubicadas en artículos académicos indexados en Scielo, Web Of Science y Scopus con las palabras clave *Chile y Kahoot!* en sus respectivos motores de búsqueda. El interés fue encontrar las tendencias actuales de investigación en el área.

En tal sentido, desde el punto de vista del estudio de la percepción estudiantil sobre el uso de Kahoot!, se identificaron dos dimensiones principales (Cooper, 2016; Mayring, 2014), cada una compuesta por dos indicadores. La primera dimensión aborda la gamificación y su experiencia pedagógica que incluye: i) motivación e impacto en el aprendizaje y ii) desarrollo de competencias. La segunda dimensión se centra en el contexto educativo chileno y considera: iii) el acceso a recursos digitales y iv) las brechas socioeconómicas en este ámbito. Esto se describe en la siguiente figura de operacionalización, la cual guió el análisis del contenido de las entrevistas.

Figura 2. Categorización operativa

Variable	Dimensión	Indicador
Percepción estudiantil sobre el uso de Kahoot!	Gamificación y su experiencia pedagógica	Motivación e impacto en el aprendizaje
		Desarrollo competencias
	Contexto chileno	Accesibilidad a recursos digitales
		Brechas socioeconómicas

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan los resultados del estudio, examinados desde las dimensiones e indicadores elaborados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aquí se exponen los términos en que los efectos de la gamificación son percibidos por el estudiantado de una carrera del área de salud en Santiago de Chile durante el año 2023; específicamente, sobre el modo en que estas dinámicas influyen en la motivación estudiantil y el desarrollo de competencias a través de las tecnologías digitales. Tal como se ha demostrado en otros estudios (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020), desde la percepción de los participantes, se observa que Kahoot! facilita también la adquisición de habilidades en un entorno educativo sujeto a modificaciones de creciente digitalización.

No obstante, lejos de ser un proceso transversal, se aborda críticamente el que las brechas socioeconómicas operan como limitaciones infraestructurales expresadas en el ámbito digital. Esto afecta el que estas iniciativas puedan traducirse en potencias para la educación chilena y los procesos de aprendizaje entre el nuevo estudiantado postpandémico.

Gamificación y experiencia pedagógica

Este constructo se compone por la motivación estudiantil y su impacto en el aprendizaje. Así, remite a las expresiones concretas del entusiasmo e interés sobre el aprendizaje en aula y al desarrollo de competencias impulsadas por la gamificación (Hamari *et al.*, 2014). En tal sentido, de las entrevistas se lee que el uso de Kahoot! resultó didáctico y entretenido, lo cual es coherente con las distinciones establecidas por estudios previos (Martínez, 2017). Los testimonios destacan que el carácter competitivo contribuyó a aumentar la atención e impulsar los procesos de aprendizaje (Morschheuser *et al.*, 2019). Por ejemplo, se lee el testimonio: “Fue competitivo, y esto nos ayudó

a jugar y aprender más y nos entretuvo bastante” (Entrevistada 1, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

Sobre esto, trabajos como los de Wang y Tahir (2020) destacan que una de las potencias de los *softwares* de gamificación es generar ambientes propicios para el aprendizaje (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020). En específico, Kahoot! ofrece una combinación de juegos de roles, insumos audiovisuales y evaluaciones en función de los desempeños. Allí el factor lúdico se entiende como parte de un proceso general que busca modificar los estándares tradicionales de las cátedras universitarias (Jara y Cancino, 2018). Por ejemplo, donde las dinámicas de relacionamiento no necesariamente buscan habilitar la generación de vínculos entre pares. Sobre este punto una de las entrevistadas plantea lo siguiente: “Nos daba la posibilidad de conocernos con los compañeros, activar la memoria y practicar los contenidos” (Entrevistada 4, mujer, 40 a 50 años de edad, 2023).

Lo anterior ilustra el aporte de la gamificación en la construcción de ambientes interactivos en el aula. Del análisis se distingue como un hecho el que estas herramientas fomentan una participación más activa entre el estudiantado. Sin embargo, la literatura si bien señala que esto suele ir acompañado de la promoción de una mayor retención de conocimientos, esto no queda claro a partir de la lectura del corpus. Ahora bien, es transversal la distinción de que las clases se hacen más entretenidas para el estudiantado. Esto se debe al carácter competitivo de Kahoot! Sobre esto, una de las entrevistadas señala:

El uso de Kahoot! durante las cátedras, puedo decir que fue algo muy didáctico, ya que se pone en práctica los contenidos que se revisan en la clase. Además, es un método más entretenido, por decirlo así, para poder aprender. (Entrevistada 2, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023)

Esto también resalta cómo la gamificación ayuda a desarrollar ambientes interactivos en el aula. Ahora bien, considerando las lecturas críticas revisadas entre la literatura, no hay evidencia suficiente para corroborar o refutar ciertas distinciones; por ejemplo, sobre la estructura bancaria del conocimiento (Freire, 1992), la cual apelaría a que las prácticas docentes contribuyan a emancipar al estudiante y no solo entretenerlo. Asimismo, Fuchs (2014) insistiría en que las dinámicas de relacionamiento mediadas por Kahoot! se desarrollan al interior de un modo de

producción. Allí el tiempo de interacción opera como fuente de valorización y de acumulación capitalista, instrumentando los procesos pedagógicos para dicha finalidad.

Esto último es coherente con las críticas de Lund (2014, 2015), quien destaca que la innovación pedagógica enmascara, en tal caso, relaciones de explotación. Además, el contenido de sus dinámicas expresa lo que críticamente puede ser visto como un énfasis en la competencia propia de las relaciones de producción capitalistas. En específico, aquí se naturalizan a partir de procesos de subjetivación gracias a la gamificación del aprendizaje (Lund, 2015). De este modo, es esencial seguir reflexionando sobre cómo estas herramientas pueden ser implementadas de manera equitativa y consciente de sus implicaciones más profundas. Esta crítica es coherente, asimismo, con las observaciones de Lund (2014), quien destaca que la innovación pedagógica puede enmascarar relaciones de explotación. El contenido de estas particulares dinámicas expresa, en su mirada, un énfasis en la competencia propia del capitalismo, naturalizada a partir de procesos de subjetivación mediante la gamificación del aprendizaje (Ordóñez *et al.*, 2021; Poveda y Cifuentes, 2020).

Por otro lado, esto colisiona con la percepción positiva sobre Kahoot!, valorada por su capacidad para hacer el aprendizaje más divertido (Guerra *et al.*, 2020; Reinoso y Hechenleiter, 2020). Estas observaciones validan las distinciones sobre el desarrollo de los procesos pedagógicos en entornos emocionalmente favorables y con una orientación a la aplicación inmediata de contenidos (Henao y Marín, 2019). El rol docente (Brookfield, 2015; González y Sandoval, 2021), en tal escenario, evidencia un esfuerzo de transformación para las relaciones pedagógicas contemporáneas (Suárez *et al.*, 2021; Troncoso *et al.*, 2022). Por su parte, la percepción positiva sobre Kahoot! se refuerza con testimonios de estudiantes que resaltan su carácter didáctico y su capacidad para poner en práctica los contenidos revisados en clase. Como expresa una de las entrevistadas: “Kahoot! durante las cátedras, puedo decir que fue algo muy didáctico, ya que se pone en práctica los contenidos que se revisan en la clase” (Entrevistada 2, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

En lo relativo al desarrollo de competencias, la autoexigencia aparece como un elemento común en el corpus de análisis. En una entrevista se plantean interesantes anotaciones sobre lo que representan

en tal ámbito la activación y la valoración estudiantil respecto a lo esperado sobre el rol docente. “Esto nos hacía ser más autoexigentes, y con eso una clase más didáctica y no con un profesor al frente hablando” (Entrevistada 4, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

No obstante, desde un punto de vista crítico esto puede interpretarse también como una manifestación de exigencias en un sistema educativo neoliberal que privilegia la competencia individual por sobre la cooperación (Hamari *et al.*, 2014). Sobre esto, González y Sandoval (2021) sugieren que la innovación docente enfrenta el desafío de no reforzar dinámicas productivistas de los modelos tradicionales (Bovill *et al.*, 2016; Vezub y Cordero, 2022). El uso de Kahoot! ha sido cuestionado por incentivar la acumulación de puntos y recompensas inmediatas, por sobre apuntar a una comprensión profunda sobre los contenidos vistos en clases (Morschheuser *et al.*, 2019).

Algunos autores advierten que los enfoques pedagógicos y mediaciones tecnológicas en la educación universitaria virtual pueden acentuar desigualdades (Londoño *et al.*, 2023; Bourdieu y Passeron, 2019; PNUD, 2017), ya que no todos los estudiantes tienen igual acceso a tecnologías ni habilidades digitales. Esto puede crear competencias dispares, favoreciendo a los estudiantes con más recursos y experiencia tecnológica, mientras otros quedan rezagados. En lugar de empoderar a los discentes, la autoexigencia y activación estudiantil en contextos de gamificación pueden reproducir un modelo educativo que prioriza el rendimiento medible y la competencia individual sobre la reflexión crítica y la colaboración (Kolb, 2014). Por tanto, es crucial examinar estas dinámicas y promover prácticas pedagógicas que fomenten la equidad y el desarrollo integral de todos los estudiantes (Lund, 2014, 2015).

Con todo, el extracto sugiere un entorno de competencia que puede ser considerada “saludable”, pero no exenta de riesgos y contradicciones (Lund, 2015; Wang y Tahir, 2020); vale decir: en lo que significa el fomento de la participación del estudiantado en aula, siempre cuando ello no incuba dinámicas nocivas de relacionamiento en su interior (Maraza *et al.*, 2019; Martínez, 2017). Sería pertinente, en tal dirección, realizar nuevos estudios entre la población examinada que permitan indagar sobre mayores detalles. Por ejemplo: al impacto final de Kahoot! como impulsor de la cooperación o competencia (Londoño *et al.*, 2023; Morschheuser

et al., 2019). Esto en un escenario donde acelerada y progresivamente se introducen nuevas herramientas digitales para el aprendizaje, como lo es hoy la inteligencia artificial

Contexto educativo: Chile y transformaciones postpandémicas

En segundo lugar, la dimensión de contexto educativo alude a las particularidades del sistema de educación superior en Chile (Araneda *et al.*, 2018; Barrientos y Araya, 2018; Queupil y Durán, 2018) y a las transformaciones postpandémicas que, en dicho escenario, se han producido (Area, 2021; González, 2021; Saavedra *et al.*, 2022). En tal ámbito, se consideran dos aspectos relevantes.

El primero, relativo al acceso a recursos digitales, el cual evalúa comentarios sobre el acceso a dispositivos y conectividad en línea (Jara y Cancino, 2018). El segundo, alusivo a las brechas socioeconómicas que aborda reflexiones sobre diferencias materiales y el modo en que estas influyen en la experiencia educativa con dispositivos inteligentes.

De las entrevistas, por su lado, se identifican algunos aspectos positivos del uso de Kahoot! tales como el carácter lúdico y activo durante el aprendizaje. Sin embargo, algunas entrevistadas mencionan problemas relacionados con la conexión a Internet, lo que resultó negativo para su experiencia: “[...] pero claro, con el Internet de la universidad a veces se tiene un poco de problemas por la señal, porque a veces no funciona bien, pero yo ocupaba mi Internet móvil y no tenía problemas en eso” (Entrevistada 6, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023).

De la entrevista se lee que la estudiante poseía recursos propios para suplir un vacío infraestructural proveniente de la casa de estudios. En tal sentido, cabe la pregunta si dicho insumo se encuentra transversalmente equilibrado entre el estudiantado. Se trata de un factor problematizado en la literatura como un límite para el éxito de la transición hacia la educación telemática (Area, 2021); sobre todo, donde existen brechas acentuadas por la digitalización educacional postpandémica (Sanabria y Aquino, 2020; González, 2021). Esto es coherente con los postulados críticos revisados en el acápite anterior, donde se examina al sistema educacional bajo regímenes de estratificación como un reproductor de desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 2019; Freire, 1992; PNUD, 2017). Allí la digitalización ingresaría como un

amplificador de estas, recalcando la necesidad de implementar lineamientos tendientes a su superación por sobre la mera gestión (Fuchs, 2014; Lund, 2014).

Lo anterior no se limita al ámbito de la materialidad, sino también de la subjetividad. En tal sentido se problematiza la necesidad de reflexionar críticamente sobre las emociones adversas que dichas desigualdades técnicas generan entre el estudiantado sujeto a dinámicas de gamificación (Brookfield, 2015; González, 2021). Sobre esto, una entrevistada señaló:

Genera un poco de estrés, o más que nada frustración, con el tema del Internet. Porque, por ejemplo, en la sala en la que estábamos durante las clases no había buena señal. Entonces, no podía usar mi propio plan y me tenía que conectar al Internet de la Universidad, que igual es más lento, y eso hacía que la página que yo abría desde mi celular fuera más lenta y no alcanzaba a contestar todas las preguntas. (Entrevistada 8, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023)

De este fragmento se evidencian aspectos críticos sobre la digitalización educativa en entornos universitarios que impactan negativamente en el plano emocional. De acuerdo con la literatura, esto tiene implicancias directas sobre el rendimiento académico (Poblete *et al.*, 2019), afectando también en las emociones de los cuerpos docentes (Henao y Marín, 2019; Troncoso *et al.*, 2022). Si bien en este estudio no se indagó en este último punto, figura como un aspecto a examinar sobre la población aquí observada. Con todo, la orientación es contribuir al desarrollo de políticas que permitan tratar de buen modo estas situaciones, buscando garantizar experiencias educativas equitativas y efectivas. Por ejemplo, mediante la inversión en infraestructura y la adaptación pedagógica ante las necesidades de nuevos entornos de aprendizaje (González y Sandoval, 2021).

De tal modo, se complementa el análisis de las brechas socioeconómicas y se profundiza sobre las distinciones concernientes a las dificultades de acceso. De las entrevistas se lee sobre la implementación de Kahoot! en el aula: “[los resultados de las competencias] dependen mucho de la [calidad de la] conexión a Internet que tengas, que no siempre funcionan bien, pero es poco decidor de los conocimientos de las personas” (Entrevistada 7, mujer, 40 a 50 años de edad, 2023).

Así, se destaca la influencia significativa de la conexión a Internet sobre los resultados de

las actividades con herramientas como Kahoot! Quien posea un acceso limitado, enfrenta desafíos adicionales. Esto se extiende a contar con equipos eficientes en el procesamiento-almacenamiento de información y de gestión de *softwares*. La literatura respalda esta observación. Allí se enfatiza que, si bien las NTICS promueven la participación estudiantil en aula, están sujetas a limitaciones técnicas, con diversas consecuencias (Area, 2021; González, 2021; Hamari *et al.*, 2014). Sobre este punto es pertinente destacar algunos enunciados de las entrevistas: “Si bien no es tan decidor de lo que sabe la persona [Kahoot!], creo yo por un tema que depende muchos factores (como la conexión a internet, o un montón de cosas), sí era entretenido” (Entrevistada 3, mujer, 18 a 25 años de edad, 2023). Además:

Estuve en el podio una o dos veces nada más, pero participaba mucho en clases. Y la profe sabía perfectamente que el hecho de salir en los tres primeros lugares no definía al alumno. Por ejemplo, en otros cursos el docente da décimas a los tres primeros lugares, y eso es una motivación, pero en el fondo lo de la conexión a Internet desmotiva. (Entrevistada 7, mujer, 40 a 50 años de edad, 2023)

Estos extractos permiten discutir sobre la relación entre gamificación y genuino aprendizaje. Los comentarios anteriores, si bien subrayan las potencias lúdicas de Kahoot!, trazan un distanciamiento entre el significado del conocimiento adquirido con el rendimiento al interior del entorno digital. Es decir, el rendimiento relativo obtenido en la interfaz no predice adquisición de conocimientos. No obstante, sí podría decirse que contribuye a reconocer el compromiso y participación del discente. Futuras aproximaciones debieran disipar este tipo de conjeturas.

Ahora bien, lo anterior no puede desconocer el vínculo entre las emociones negativas asociadas a los problemas de conectividad, los cuales aquí se exteriorizan como un desincentivo al rendimiento académico (Brookfield, 2015; Henao y Marín, 2019; Poblete *et al.*, 2019). Además, dado que los límites técnicos están distribuidos desigualmente según estrato socioeconómico, estas disparidades terminan operando como intensificadoras de diversas formas de exclusión (Area, 2021).

En otras palabras, el buen rendimiento queda restringido para quienes posean condiciones técnicas favorables para competir, marginando de la posibilidad de éxito para quien no. Esto subraya la necesidad de intervenciones que promuevan experiencias equitativas, sobre todo, en entornos neoliberalizados como es el sistema educacional chileno (Araneda *et al.*, 2018; Kolb, 2014; Queupil y Durán, 2018).

CONCLUSIONES

Este estudio forma parte de las problematizaciones en torno a las transformaciones educativas en América Latina, impulsadas por la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICS). Esto se desarrolló con un enfoque particular en la gamificación. De este modo, se examinó la forma en que estas innovaciones, observadas desde el uso de la plataforma Kahoot!, influyen en la motivación y desarrollo de competencias entre los estudiantes universitarios de Chile. Tal país ha sido caracterizado entre la literatura por un significativo aumento en la matrícula de educación superior, proveniente en especial medida de los estratos medios y medios bajos de su población.

En tal sentido, herramientas como la gamificación han prometido contribuir a la mejora de la participación estudiantil en el aula, creando entornos educativos eficaces. No obstante, de acuerdo con los antecedentes y a las observaciones aquí realizadas, esto enfrenta serios desafíos en materia de inclusión y equidad, debido a desigualdades sociotécnicas. Así, la pandemia de COVID-19 junto con acelerar la adopción de NTICS en el ámbito educativo chileno, evidenció significativas brechas digitales. Sobre estas últimas, el estudio proporciona nueva evidencia sobre el modo en que la percepción estudiantil se ve afectada por tales elementos. De acuerdo con lo aquí observado, esta se expresa en emociones como rabia, pena y frustración entre el estudiantado al no contar con dispositivos o conexiones a internet adecuadas para rendir en los nuevos entornos digitales educativos.

Los principales hallazgos e implicancias de esta investigación son resumidos en la siguiente figura:

Figura 3. Resumen de los hallazgos e implicancias

Tema	Hallazgos Principales	Implicancias
Gamificación y Experiencia Pedagógica	<p>Kahoot! se percibe como una herramienta didáctica y entretenida que fomenta la participación y el aprendizaje activo en el aula.</p> <p>Los estudiantes valoran positivamente el carácter competitivo de Kahoot! por su capacidad para aumentar la atención y el interés en los contenidos académicos.</p> <p>Sin embargo, la literatura crítica plantea preocupaciones sobre cómo el enfoque competitivo podría afectar la colaboración y la profundización en el aprendizaje.</p>	<p>Integrar Kahoot! de manera efectiva en el diseño curricular para mantener altos niveles de motivación y participación estudiantil.</p> <p>Desarrollar estrategias pedagógicas que equilibren el aspecto competitivo de Kahoot! con enfoques colaborativos y críticos en el aprendizaje.</p>
Contexto Educativo: Chile y Transformaciones (Post)pandémicas	<p>La digitalización educativa ha exacerbado las desigualdades socioeconómicas, afectando la accesibilidad y calidad de la experiencia con Kahoot!.</p> <p>Los estudiantes enfrentan desafíos significativos debido a la falta de acceso a internet y dispositivos adecuados, lo que limita su participación efectiva en actividades gamificadas.</p> <p>La percepción negativa sobre las condiciones técnicas (como problemas de conexión) genera emociones adversas como frustración entre los estudiantes.</p>	<p>Implementar políticas educativas que reduzcan las brechas digitales y promuevan la equidad en el acceso a tecnologías educativas.</p> <p>Desarrollar estrategias de apoyo técnico y emocional para estudiantes que enfrentan dificultades con la conectividad y el acceso a dispositivos.</p>

Fuente: *elaboración propia*

Lo anterior representa un importante hallazgo en la era actual, donde los procesos de digitalización de la enseñanza se encuentran en pleno proceso de actualización con la entrada de nuevas herramientas técnicas. Esto se señala pensando en las implicancias de la inteligencia artificial; ámbito que, si bien aquí no es profundizado, comienza a distinguirse como un nuevo campo de reflexión académica. Tal elemento plantea un especial llamado a las ciencias sociales, a modo de pormenorizar las particularidades de la transición hacia la nueva revolución tecnológica en el ámbito de la enseñanza. En tal escenario, la configuración de nuevos procesos de subjetivación en la postpandemia involucra repensar los modos en que la hibridación entre entornos físicos y telemáticos llama a adaptar y/o actualizar las prácticas docentes e institucionales en los entornos universitarios contemporáneos.

Así, este estudio subraya la importancia de integrar las NTICS en la educación superior chilena, a modo que estas no se conviertan en impulsoras o reproductoras de las inequidades sociales de dicho país. En este sentido, herramientas digitales, como Kahoot! o las modernas innovaciones basadas en la inteligencia artificial, deben considerar estas distinciones a modo de asegurar la configuración de entornos equitativos en los sistemas educativos contemporáneos; esto pensando particularmente en

la realidad de América Latina, la cual se caracteriza por las desigualdades de todo tipo, sobre todo, en el ámbito técnico.

Por otro lado, una de las reflexiones sobre las que insiste este trabajo remite a que la experiencia de aprendizaje mediada por dispositivos de gamificación tiende a generar distintos tipos de ansiedad en el aula. Esto se da por la combinación resultante de los elementos lúdicos, competitivos e individualistas, cuya combinación puede originar complejos resultados. En tal sentido, se requiere capacitar a los cuerpos docentes más allá de la mera alfabetización digital, avanzando hacia modos de gestión emocional para los nuevos estudiantes; vale decir: las nuevas subjetividades desarrolladas en tiempos de postpandemia y acelerada digitalización de la vida.

En otro orden de cosas, si bien el presente estudio se basa en una estrategia cualitativa de carácter exploratoria, con un diseño muestral no-probabilístico y con una muestra reducida, sí habilita la orientación para futuras pesquisas. Esto particularmente por la integración de los hallazgos con literatura académica relevante al interior del campo de estudios, el cual permitió avanzar en la determinación de una operacionalización de la variable de estudio. En concreto, desarrollada para analizar la percepción estudiantil sobre la gamificación en el caso

de una carrera del área de salud en Santiago de Chile durante el año 2023. De los resultados de la aplicación del instrumento, se da con una serie de fenómenos precisos de pormenorizar en próximas observaciones, los cuales complementen técnicas cualitativas y cuantitativas.

Así, este trabajo invita a una reflexión continua sobre cómo las nuevas tecnologías pueden ser integradas de manera inclusiva en los sistemas educativos en contextos como el de América Latina, donde las desigualdades técnicas y sociales son prominentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2020). From face-to-face learning to virtual learning in pandemic times. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Araneda, C., Sallán, J., Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*, 43(12), 864-870. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/12/864-ARANEDA-43_12.pdf
- Area, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*, (56), 57-70. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852021000200057&script=sci_abstract
- Sanabria, L. y Aquino, A. (2020). Principales ventajas de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista científica UNE*, 3(1), 17-24. http://revistas.une.edu.py/index.php/revista_une/issue/view/13
- Barrientos, N. y Araya, L. (2018). Educación superior en Chile: Una visión sistémica. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 80-109. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/507>
- Bécares, L. y Priest, N. (2015). Understanding the influence of race/ethnicity, gender, and class on inequalities in academic and non-academic outcomes among eighth-grade students: Findings from an intersectionality approach. *PloS one*, 10(10). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26505623/>
- Bernard, H. (2018). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bovill, C., Cook, A., Felten, P., Millard, L. y Moore, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195-208. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Brookfield, S. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Cooper, H. (2016). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach*. Sage Publications.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuchs, C. (2014). *Digital labour and Karl Marx*. Routledge.
- Gallardo, R. (2023). Cifra de matriculados en educación superior aumenta cinco veces en los últimos 30 años. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/cifra-de-matriculados-en-educacion-superior-aumenta-cinco-veces-en-los-ultimos-30-anos/P62CGUCBGZBZVOIU4ZDOGTE3MQ/#>
- González, B. (2021). Uso de las TIC y atención a la diversidad en los tiempos de la COVID. *Texto Livre*, 14(2), 1-12. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/33578/27098>
- González, C. y Sandoval, S. (2021). Experiencias de innovación docente en educación superior en América Latina. *Revista de Investigación*, 45(105), 156-180. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1819>
- Guerra, M., Cuevas Lang, K. y Segovia Chamorro, J. (2020). ¿Qué tecnología escojo para mi clase? Percepción de estudiantes de medicina sobre clickers y Kahoot. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(3), 111-115. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2014-98322020000300003
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. En *2014 47th*

- Hawaii international conference on system sciences (pp. 3025-3034). IEEE.
- Henaó, J. y Marín, A. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>
- Hennink, M., Kaiser, B. y Marconi, V. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27670770/>
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ediciones Fontamara.
- Jara, F. y Cancino, P. (2018). La integración de los dispositivos móviles. Kahoot! Una estrategia didáctica para la evaluación de matemáticas en el nivel superior (ingenierías). *Revista Mica*, 1(1), 33-47. https://www.researchgate.net/publication/340083018_La_integracion_de_los_dispositivos_moviles_Kahoot_Una_estrategia_didactica_para_la_evaluacion_de_matematicas_en_el_nivel_superior_ingenierias
- The integration of mobile devices Kahoot A didactic strate
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Londoño, E., Roldán, N., Puerta, C., Tobón, E. y Vélez, R. (2023). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (69), 276-305. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a11>
- Lund, A. (2015). A contribution to a critique of the concept playbour. En C. Fuchs y E. Fisher (Eds.), *Reconsidering value and labour in the digital age* (pp. 63-79). Palgrave Macmillan.
- Lund, A. (2014). Playing, gaming, working and labouring: framing the concepts and relations. *TripleC: Communication, Capitalism & Critique*, 12(2), 735-801. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:768400/FULLTEXT01.pdf>
- Maraza, B., Cuadros, L., Fernández, W., Alay, Y. y Chillitupa, A. (2019). Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 7(2), 339-362. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/193>
- Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://academic.oup.com/fampra/article-abstract/13/6/522/496701>
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 252-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228338>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- Morschheuser, B., Hamari, J. y Maedche, A. (2019). Cooperation or competition. When do people contribute more? A field experiment on gamification of crowdsourcing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 7-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.10.001>
- Ordoñez, B., Ochoa, M., Erráez, J., León, J. y Espinoza, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300497
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2017). *Desiguales. Informe del Programa de las Naciones Unidas*. Uqbar.
- Poblete, O., López, M. y Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psyche (Santiago)*, 28(1), 1-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282019000100104
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Poveda, D. y Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000600095
- Queupil, J. y Durán, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Reinoso, E. y Hechenleiter, M. (2020). Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre la innovación metodológica mediante flipped classroom utilizando Kahoot como herramienta de evaluación. *FEM: Revista de la Fundación*

- Educación Médica*, 23(2), 63-67. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2014-98322020000200003
- Saavedra, M., Saavedra, C., Medina, C., Sedamano, M. y Saavedra, D. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 162-178. <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044>
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. y Cáceres, M. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación universitaria*, 14(3), 37-46. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000300037
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. y Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48 1-21. <https://lc.cx/pWIBUy>
- Vezub, L. y Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Wang, A. y Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning. A literature review. *Computers & Education*, 149. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208>

Axiología familiar reflejada en contextos educativos desde la relación familia-escuela: un abordaje epistémico

Family axiology reflected in educational contexts from the family-school relationship: an epistemic approach

 Miguel Alejandro Barreto*
alejandrobarrero123@gmail.com

 Natalia Guacaneme Duque*
natalia.guacaneme@uniminuto.edu

 Sara Tuberquia Taborda*
sara.tuberquia@uniminuto.edu.co

*Corporación Universitaria Minuto de Dios
*Colombia

Recepción: 18 de marzo de 2024

Aprobación: 30 de mayo de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este artículo indaga, como situación problemática, las tensiones que se generan en el escenario escolar cuando se pretende formar en valores desde la mediación necesaria de la axiología familiar y los desafíos que tiene el contexto social para los estudiantes. Por otro lado, para el desarrollo de este análisis se empleó un enfoque cualitativo y se aplicó la técnica del análisis documental para lograr, como objetivo, la identificación de los fundamentos epistemológicos que sustentan la formación en valores desde el vínculo familia-escuela. De esta forma, se analizaron cincuenta fuentes académicas diferentes de los últimos cinco años; lo cual, desde la aplicación de una matriz de análisis, permitió identificar concepciones, tendencias, contextos, metodologías y sujetos de análisis. Por último, se estructuraron líneas de investigación que pueden servir como marco de referencia para investigadores o educadores interesados en la educación de valores en contextos escolares.

Palabras clave: axiología, escuela, familia, valores, contexto

ABSTRACT

This article examines, as a problematic situation, the tensions that are generated in the school scenario when it is intended to train in values from the necessary mediation of the family axiology and the challenges that the social context poses to the students. On the other hand, for the development of this analysis, a qualitative approach was used and the technique of documentary analysis was applied to achieve, as an objective, the identification of the epistemological foundations that support the formation in values from the family-school link. In this way, fifty different academic sources from the last five years were analyzed, which, through the application of an analysis matrix, made it possible to identify concepts, trends, contexts, methodologies and subjects of analysis. Finally, lines of research were structured that can serve as a frame of reference for researchers or educators interested in values education in school contexts.

Keywords: axiology, family, school, values, social context

INTRODUCCIÓN

El punto central de análisis de este artículo se enmarca en la axiología, en tanto esta corresponde a la rama que integra toda la formación de valores; es decir: la manera en la que se desarrollan tales virtudes y el cómo, el por qué y el para qué de cada uno de ellos. Como es de suponer, este encuadre no se construye a valores determinados o a la reflexión desde lo que involucra la práctica de estos que —desde Hartman (1967) citado por Jaume *et al.* (2019)— “son los que les dan sentido y coherencia a las acciones humanas” (p. 2). El enfoque, más bien, tiene un sentido amplio, pues considera otros aspectos inmanentes al ser; por lo que la axiología debe considerarse como:

una rama de la filosofía que se caracteriza por el estudio de la naturaleza de los valores. Si bien, históricamente, se abordó desde una rama de la filosofía desde una perspectiva argumentativa, durante el siglo XX comienza a surgir una serie de estudios empíricos para abordar este fenómeno desde la psicología. (Jaume *et al.*, p. 5)

De esta manera, en el siglo XX se empieza a considerar a la axiología como una rama para reconocer y comprender aspectos del ser humano, los cuales son formas de expresión cultural y formativa en materia de valores; mismos que generan, a su vez, acciones más allá de lo consciente o inconsciente, tal como lo expresan Sosa y Moreno (2021):

Es difícil pensar una persona que no guíe su comportamiento según una escala de valores personal que, para ella, adquiere un carácter [...] de agente motivador para sus actos [...]. Esto, por supuesto, se pone en manifiesto en todo accionar humano. (p. 14)

Por lo tanto, hablar de axiología —a partir de cómo el hombre se comporta según una escala de valores dada a partir de un conjunto de procesos— es reconocer que, en el ser humano, los valores son adquiridos y no innatos y se fundamentan mayormente en la moralidad histórica.

En general, se puede asumir que la práctica de valores es un acto consciente ligado a lo cultural y que “hablar de moralidad requiere mirar la vida humana como un todo” (Widow Lira, 2021, p. 102), principalmente, cuando “la ética como filosofía parte de la razón del individuo, lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace, imbricado en el apego deliberado de

los valores” (Viera, 2018, p. 1). Así se puede afirmar que los valores forman parte de la cultura de una civilización y se liga a relaciones sociales, familiares y culturales, pues cada una se arraiga en tradiciones, creencias y normas sociales. Sumado a esto:

los valores son la guía de actuación de las personas, las instituciones y las sociedades, y es normal que en función de los factores de cambio cultural se modifiquen, se adapten a nuevas perspectivas, pero es muy importante que cualquiera de estos cambios no haga perder el norte. (Villa Sánchez, 2021, p. 109)

En este sentido, se reconoce desde la axiología la forma cómo las diferentes acciones culturales, sociales y formativas dejan un legado moral y ético de generación en generación. Es aquí donde se evidencia cómo los valores influyen en la forma, la interacción de las personas y el desarrollo de las sociedades. Todo ello implica sopesar “que los valores tienen que constituirse de forma personal, pero eso no debe significar hacerlo de modo independiente” (Villa Sánchez, 2021, p. 117). Por ende, hablar de estos aspectos implica establecer acuerdos y normas comportamentales que serán transformados y modificados según creencias o incluso necesidades.

Entonces, es menester reconocer —en un marco social— operaciones axiológicas que determinen el comportamiento mismo de las personas y su influencia en la dinámica social y en las interacciones entre diferentes grupos culturales; en donde la familia y la escuela —como primeros grupos de socialización por excelencia— juegan un papel fundamental.

Por lo mencionado, este artículo se enfoca, sobre todo, en cómo “la relación familia-escuela parte de la interacción entre sociedad e individuo y sus mediaciones” (Campoalegre Septien, 2021, p. 33). Además, considera este vínculo como indispensable para el desarrollo de niñas, niños y jóvenes no solo desde el éxito académico, sino personal y social gracias a los procesos de complementariedad que realizan a partir de los apoyos emocionales y académicos que estas dos instituciones generan.

En este contexto, se destaca el vínculo familia-escuela como un eje integrador que, desde la postura de Pereira y Rivas (2019), supone:

La necesidad de fortalecer la relación entre escuela y familia está cada vez más en evidencia como uno de los anhelos de los profesionales

de las áreas de psicología, ciencias sociales y, principalmente, educación, puesto que todos reconocen los beneficios potenciados por las dos instituciones en el desarrollo sociocultural de los niños/as. (p. 485)

De manera principal, esta postura adquiere relevancia cuando se identifica a estos dos grupos sociales como pivotes en la formación de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, el proceso educativo no debe ser delegado a una de las dos; por el contrario: debe ser una tarea compartida. En concomitancia, Santamaria y Corbí (2020) sostienen:

Una verdadera educación en valores, dentro de la escuela en general y de la inclusiva en particular, debe intentar que la persona aprenda a ser, aprenda a convivir y aprenda a participar; en esta línea es necesario trabajar conjuntamente escuela y familia y que tenga una proyección social que supere el ámbito estrictamente escolar. (p. 319)

Así, la familia y la escuela —como dinamizadoras del contexto— se convierten en “pilares en la educación de los niños/as [...]”. En este rompecabezas ambas son esenciales y a través de un dialogo abierto pueden construir una red de colaboración fortalecida y efectiva” (Pereira y Rivas, 2019, p. 475).

Ahora, esta relación permite observar la importancia de lo colectivo en la educación; donde, al mismo tiempo, las realidades de los contextos son significativas, más no determinantes, en el desarrollo de la formación en valores, los cuales son los cimientos sociales que se originan en la familia y se fortalecen en la escuela. Según Gómez-Navas y Marín-Riva (2023), esta relación es “como un campo de interacciones en el que se encuentran en juego las apuestas grupales (familiares) y sociales (escolares) frente a la socialización y la formación de las nuevas generaciones” (p. 839).

Por otro lado, hablar de una relación sólida entre escuela y familia para una formación enfocada en aspectos éticos y de valores puede contribuir a la construcción de sociedades más cohesivas y solidarias; sobre todo, en contextos donde la diversidad cultural y social puede ayudar a superar divisiones y promover la inclusión. Es más, esta amalgama puede promover valores como la responsabilidad, la empatía y la tolerancia: acciones fundamentales para el bienestar de los individuos y de la sociedad, pues logran acciones cívicas y de participación ciudadana.

En paralelo, la relación escuela-familia puede contribuir al desarrollo democrático, puesto que se acompaña de valores como la responsabilidad social y el respeto por los derechos humanos; mismos que son indispensables en una realidad tan compleja y diversa en donde la pobreza, la desigualdad y la corrupción son de los desafíos más significativos que se tienen en América Latina.

Por todo lo mencionado, es necesario vincular acciones prácticas y actitudes cotidianas que puedan traducirse en cultura (Barreto *et al.*, 2023) y no en aspectos esporádicos.

En otro orden de cosas, en este apartado es indispensable conceptualizar cómo se proyecta la axiología en la escuela a través de una selección de contenidos, métodos pedagógicos y actividades escolares que reflejan valores educativos, los cuales —junto con la cultura y ambiente escolar— influyen en cómo los estudiantes priorizan conocimientos, habilidades y actitudes dentro de su desarrollo integral. Este sentido, cobra valor el papel del docente desde su comportamiento ético y la manera en que aborda los desafíos del contexto al promover el pensamiento crítico, empatía y responsabilidad social. Se trata, entonces, de:

promover los procesos de formación integral del estudiante frente a lo que le requiere su contexto sociocultural; entendido este como las dinámicas sociales que el ordenamiento le impone a cada individuo para constituirlo en sujeto activo, en un ambiente inmediato familiar, social o laboral que, de acuerdo con sus capacidades, lo van formando en diversas capacidades para la vida social y laboral. (Gómez *et al.*, 2019, p. 127)

Por lo tanto, hablar de participación —desde un ámbito formativo— permite reconocer cómo esta se puede entender en términos de herramienta para el crecimiento personal y contribuir con la construcción de una sociedad más ética, con acciones basadas en el bien común, con operaciones socialmente responsables frente a lo individual y colectivo; todo ello para reconocer, en el otro, posibilidades de acuerdo y mejorar los entornos familiares y escolares.

Así, los procesos de formación en ética y los valores en el contexto de relación escuela-familia llevan a reconocer que:

[El] educar ya no se identifica con instruir o enseñar. Implica, además, apropiarse de los

valores éticos que hacen del ser humano un sujeto moral, es decir, responsable; una educación que capacite al educando para leer e interpretar los acontecimientos de su tiempo; que frente a los retos de la sociedad actual (inmigración, pobreza y marginación, degradación ambiental, corrupción y narcotráfico...) pueda decir “su” palabra y actuar desde la responsabilidad. (Ortega Ruiz, 2018, p. 31)

Aunque vale mencionar que toda la carga formativa no se debe otorgar a las instituciones de manera separada. Por el contrario: el trabajo conjunto y de cocreación que se genere entre la familia y la escuela lograrán establecer transformaciones en los contextos en donde la axiología cobra valor en la medida que se formen ciudadanos consientes y socialmente responsables. Vallaey (s.f.) sostiene, a propósito, que la responsabilidad social universitaria establece elementos que pueden ser considerados en cualquier nivel educativo, incluso en cualquier contexto: “Más que los cursos de ética, cuyo impacto actitudinal es discutible, es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes que forma las personas en valores” (p. 6).

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo una metodología de análisis documental, por lo que el objetivo se centró en la identificación de los fundamentos epistemológicos para el desarrollo de lo axiológico y el vínculo familia-escuela. Por ende, la base de la investigación se cimentó en la revisión de fuentes teóricas que permitieran dilucidar tendencias investigativas en torno al tema, ámbitos de aplicación y la forma cómo se pueden comprender las categorías centrales para las realidades educativas actuales. De ese modo, la pertinencia metodológica está en la esencia misma de lo que es una gestión documental, en tanto que:

forma parte de la investigación técnica, es un conjunto de operaciones intelectuales que buscan describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática. Además, cumple con la finalidad de hacer una recopilación de fuentes importantes, ideas, conceptos, opiniones tomadas de los proyectos y páginas que se leyeron como base de fuente de investigación. (Molano de la Roche *et al.*, 2021, p. 23)

Por otro lado, se consideraron cinco fases para el desarrollo de la investigación:

- **Fase uno. Delimitación del problema:** a la luz de las preguntas de investigación, se identificaron las categorías centrales de análisis y se alineó la temática para orientar el análisis documental.
- **Fase dos. Selección de herramientas:** se diseñó una matriz para vaciar los documentos producto de la búsqueda, se definieron criterios para la misma y se enlistaron las categorías. Además, se determinaron las bases de datos, rangos de tiempo y se organizó la cadena de búsqueda.
- **Fase tres. Diligenciamiento de matriz:** se organizaron los documentos en la matriz en formato digital y se realizó el análisis respectivo.
- **Fase cuatro. Análisis del contenido e interpretación:** las fuentes consultadas se analizaron desde equivalencias conceptuales que permitieran fundamentar las categorías definidas para el análisis.
- **Fase cinco. Construcción del informe:** se plasmaron los hallazgos significativos producto de la convergencia o regularidades en torno a las categorías de análisis y se establecieron relaciones con la realidad educativa actual.

De esta forma, se aplicó una investigación exhaustiva a cincuenta textos alojados en fuentes académicas como Redalyc, ScienceDirect, Scopus y Google Scholar. Para ello se establecieron los siguientes criterios:

- Delimitación de categorías de búsqueda desde una matriz categorial, lo cual determinó como categorías centrales la axiología, familia, escuela y ética. Desde ahí se enmarcaron las subcategorías derivadas y que sirvieron para profundizar en la búsqueda.
- Se establecieron relaciones entre categorías: axiología y escuela, axiología y familia, familia y escuela y ética y moralidad.
- La cadena de búsqueda consistió en utilizar términos asociados, incluso sinónimos, que pudieran ubicarse en el tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). La cadena general se estableció de la siguiente manera:

(axiología OR valores OR principios) AND (familia OR hogar OR padres) AND (escuela OR educación OR docentes) AND (ética OR moral OR responsabilidad).

- Aunque también se emplazaron búsquedas sencillas con las combinaciones:

Valores AND Familia AND escuela; axiología AND escuela; axiología AND familia

- Se estableció como filtro el criterio de actualidad. Es decir: las publicaciones de los últimos 3 a 5 años en torno al campo amplio de la educación.
- Se centró el interés en artículos que mantuvieran convergencia temática para establecer una comprensión teórica de la temática. Se descartaron posiciones o miradas contrarias del enfoque para enmarcar lo axiológico como formación práctica que se desarrolla desde las relaciones entre familia y escuela como un trabajo mancomunado.

Ahora bien, una vez hallado el texto se procedió a la lectura del resumen y conclusiones para determinar si —de acuerdo con los intereses investigativos del proyecto— podía ser procesado en la matriz de análisis. Incluso, se revisó la estructura general del documento con el fin de obtener los elementos suficientes para un análisis adecuado de la información recolectada.

Tal como se mencionó, los textos seleccionados se procesaron en una matriz de análisis documental que dividió la información en tres grandes bloques:

- **Bloque 1. Información bibliográfica básica:** año, tipología (artículo, capítulo, libro, tesis), autor(es) y país.
- **Bloque 2. Características de contenido de los textos:** contexto investigativo, sujetos de análisis, objetivo, metodología, categorías y conceptos relevantes.
- **Bloque 3. Perspectivas de los investigadores:** interpretación u observaciones relevantes.

Una vez consolidada la matriz, se procedió a graficar y analizar los hallazgos significativos como las categorías y subcategorías predominantes en la literatura científica, las metodologías sobresalientes y los contextos de análisis de esas publicaciones. Todo este ejercicio permitió un abordaje epistémico pertinente para esta investigación. En efecto, los “tres momentos fundamentales del proceso de análisis documental bibliográfico son la concreción del propósito de investigación, elaboración del marco conceptual y fomento del diálogo teórico”

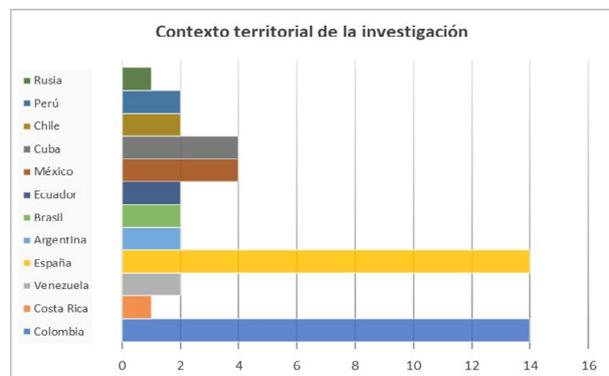
(Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2020, p. 249).

En consecuencia, con ese ejercicio investigativo se buscó llegar a comprensiones teóricas frente a lo axiológico desde las relaciones entre escuela y familia; por lo que se construyeron las comprensiones teóricas considerando las equivalencias conceptuales que se han tejido en los últimos años. Vale destacar que, para el desarrollo de esta investigación, no se buscaron contradicciones o posturas antitéticas, dado que, más bien, se estructuró un marco conceptual que permita reflexionar sobre lo axiológico desde las relaciones entre familia y escuela. A su vez, se establecieron características de la investigación en torno a temáticas vinculadas para identificar posibilidades de acercamientos que sean novedosos para la generación de nuevos conocimientos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De primera mano, se realizó una observación sobre los contextos territoriales donde se han investigado las categorías centrales de análisis. En este sentido, es preciso señalar que la búsqueda de información fue realizada en español, lo que limitó los resultados por publicaciones y países:

Figura 1. Contexto territorial de la investigación



Fuente: elaboración propia

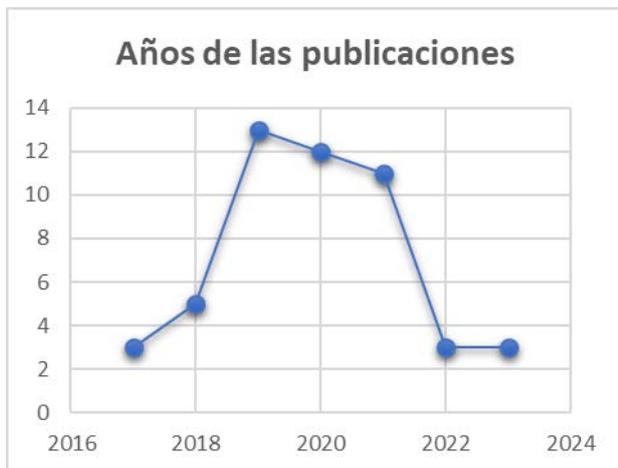
Desde un punto de vista demográfico, se evidencia que los países latinoamericanos tienen un interés destacado en la investigación sobre la formación en valores y están comprometidos en mejorar la calidad de la educación en este aspecto. Esto puede explicarse por la posibilidad de que, en

estos territorios, existan políticas públicas y programas educativos que promuevan la formación en valores.

También es posible inferir que estos países pueden tener una cultura valorativa arraigada en su sociedad y buscan fortalecerla a través de la educación, lo que —a su vez— se considera como una oportunidad para que educadores y responsables políticos obtengan información útil en la toma de decisiones prácticas educativas en relación con la formación en este ámbito.

Al mismo tiempo, en relación con los años de las publicaciones, puede encontrarse que en el período de 2019 a 2021 existe mayor auge en la investigación en torno a la temática (ver Figura 2) y en los últimos años ha disminuido; lo cual denota que las problemáticas pueden no tener un interés significativo en la actualidad o, sencillamente, la experiencia del COVID-19, por ejemplo, ha volcado la producción investigativa hacia otras áreas. No obstante, el estudio sobre los procesos formativos se mantiene vigente.

Figura 2. Años de las publicaciones en torno a lo axiológico



Fuente: elaboración propia

Asimismo, predominan investigaciones de corte cualitativo (ver Figura 3), aunque no es extraño, dado que es habitual la prevalencia de este enfoque en áreas que integran las ciencias humanas y sociales. No obstante, existen algunas investigaciones de corte cuantitativo y mixto, lo cual expone una posibilidad para optar por este tipo de enfoques para interpretar la realidad en la formación ética y los valores. Es posible que, dada la amplitud de abordajes, desde la

mirada cualitativa, sea posible considerar a futuro opciones para medir acciones formativas, el impacto o la incidencia que ha tenido lo axiológico en la vida de los estudiantes o desde la efectividad de las estrategias impulsadas por las instituciones educativas.

Figura 3. Enfoques de investigación en lo axiológico



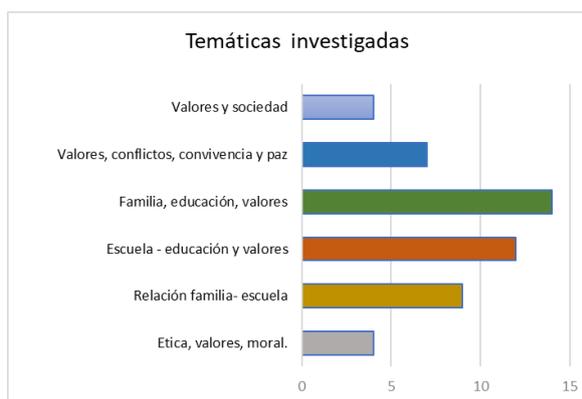
Fuente: elaboración propia

De esta manera, la metodología que enmarca la línea investigativa es la cualitativa, debido a su tendencia a caracterizar los rasgos comportamentales y comprender las complejas interacciones entre los factores sociales, culturales y políticos que influyen en la promoción y enseñanza de los valores en el contexto escolar. Sin embargo, como se mencionó, las metodologías cuantitativa y mixta también se interesan en cómo se promueven y enseñan los valores en las escuelas, cómo se relacionan los valores con la cultura escolar y las prácticas educativas, cómo se perciben y viven los valores por parte de los estudiantes y docentes y cómo se abordan los conflictos y desafíos relacionados con los valores en el contexto escolar. Lo que queda claro es que lo axiológico puede ser interpretado desde perspectivas que trabajen datos numéricos o realidades humanas.

Ahora bien, se consideraron otras nociones o categorías iniciales como *familia*, *escuela*, *axiología*, *valores*, *ética* y *moralidad* de las cuales pueden emerger otras subcategorías. Estas, a su vez, permiten la comprensión de dichos aspectos, pero desde un enfoque educativo.

Por otro lado, se delimitaron seis aspectos clave para la comprensión de los diferentes elementos que integraron el interés de la investigación (ver Figura 4):

Figura 4. Temáticas investigadas en torno a lo axiológico



Fuente: elaboración propia

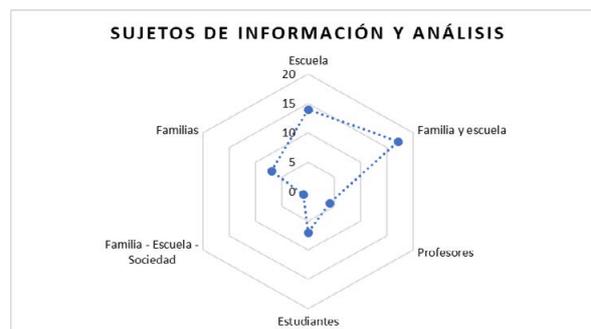
Si bien la búsqueda fue intencionada, con base en el vínculo familia-escuela, es menester considerar otras categorías asociadas que pueden influir de manera directa sobre lo axiológico; por ejemplo: el ámbito escolar y familiar, pues este tiene una conexión y relación con la sociedad desde asuntos como la paz, mediación de conflictos, convivencia y formas de relacionarse entre sí para la transformación social.

Todo lo anterior permite reconocer la necesidad de abordar la educación en valores desde una perspectiva multidisciplinaria y holística. Además, esta convergencia refleja la importancia de considerar diferentes factores sociales, culturales y políticos para lograr una educación en valores que sea relevante y significativa para los estudiantes, por lo que se requiere una visión integral.

Otros aspectos relevantes, hallados en el análisis documental, fueron los sujetos de información y análisis predominantes en la investigación de lo axiológico (ver Figura 5), los cuales se clasificaron según el énfasis planteado en las investigaciones desde los objetivos propuestos. Desde allí se identificaron actores generales como la escuela o la familia y, a su vez, algunos muy específicos como el profesor o el estudiante.

A su vez, la triada familia-escuela-sociedad fue determinante, en esta investigación, porque la mayoría de los análisis mencionan los valores aterrizados a contextos sociales que parten de la misma. También es cierto que se pueden encontrar experiencias investigativas donde lo social es el núcleo central.

Figura 5. Sujetos de información y análisis



Fuente: elaboración propia

En esta figura se evidencia, por un lado, que ya se ha investigado lo axiológico desde las relaciones entre familia y escuela. Al mismo tiempo, se han analizado diversos procesos formativos en torno a los valores en el escenario escolar. Por otro lado, se han realizado observaciones desde algunos actores particulares, pero este es un asunto aún por explorar. En este sentido, vale la pena abordar la investigación desde aspectos sociales y formas de leer el contexto para determinar la manera en que una propuesta formativa puede incidir en el contexto sociocultural de los estudiantes o la manera en que un determinado contexto social puede permear lo axiológico en el campo educativo.

En este punto es preciso señalar que cuando se plantean las nociones *escuela* y *familia*, como sujetos de información, se evoca a profesores, estudiantes y padres de familia. Sin embargo, hay que advertir que, en este caso, solo se consideraron miradas investigativas a modo general. Aunque también se visualizaron algunos ejercicios específicos desde el rol docente o la participación que tienen los estudiantes.

Entonces, es posible vincular una investigación centrada o planteada de forma particular desde cada actor educativo para analizar la manera en que leen lo axiológico en la escuela desde sus realidades. De esta forma, se revela que la comunidad educativa es importante para investigar sobre la educación en valores, porque proporciona una perspectiva amplia al ser un espacio donde confluyen diversas realidades sociales.

En este sentido, existe un aporte de diferentes experiencias y conocimientos, donde cada uno de sus miembros tiene apreciaciones que pueden contribuir a la investigación sobre educación en valores. Por ejemplo: los padres pueden compartir sus experiencias en la enseñanza de valores en el hogar, mientras que los docentes pueden aportar su experiencia en el aula.

esta manera, en el apartado conceptual se encuentra que lo axiológico tiene sentido y significado para los estudiantes cuando se puede evidenciar en la cotidianidad aquello que se les pretende enseñar conceptualmente. De ahí que es clara la influencia sociofamiliar y escolar en la práctica de valores, por lo que se requiere de conductas ejemplares que orienten el comportamiento de los menores. En este marco:

una verdadera educación en valores, dentro de la escuela en general y de la inclusiva en particular, debe intentar que la persona aprenda a ser, aprenda a convivir y aprenda a participar. En esta línea es necesario trabajar conjuntamente escuela y familia y que tenga una proyección social que supere el ámbito estrictamente escolar. (Santamaría y Corbí, 2020, p. 319)

Por lo mencionado, los pilares de la educación se sostienen más allá de contenidos, clases o actividades sobre valores. Más bien, estos se construyen con base en asuntos vivenciales que reflejen aquellas ideas en la sociedad. Por eso es necesario reconocer, como lo plantean Díaz *et al.* (2020), la relevancia de la familia en tanto esta configura valores que se perennizan en las instituciones educativas.

En consecuencia, la escuela y la familia —como entes complementarios— se articulan para potenciar la formación en valores; lo que lleva a corroborar la importancia de lo axiológico para comprender asuntos que trascienden la interacción escolar y familiar, puesto que, finalmente, todo estudiante es parte de una sociedad. Incluso, se espera que el cuerpo estudiantil aporte a la sociedad y, por ende, sea un agente de transformación social.

Por todo ello, la formación en valores debe respaldar los derechos humanos, abordar temas relevantes, fomentar el diálogo y la convivencia democrática (Arantes *et al.*, 2019). Los docentes, por su lado, deben enseñar sin adoctrinar y colaborar para resistir y no defraudar a los jóvenes. La familia, a su vez, es el primer entorno formador en valores del ser humano y se destaca como imprescindible. Sin embargo, ambas instituciones deben colaborar para cumplir con una formación integral.

Queda claro que tanto las vivencias en el ámbito familiar y las del espacio escolar configuran —en gran medida— las actuaciones presentes y futuras de los estudiantes, puesto que “el ser humano se enfrenta a un proceso de socialización desde el momento de su

nacimiento con una predisposición a la aprehensión de significados sociales, que le permiten desenvolverse pacíficamente con normas y valores en su entorno” (Amador *et al.*, 2018, p. 8). En este sentido, son relevantes las acciones generadas desde los inicios de la vida de cada sujeto con relación a sus primeros procesos de socialización en la escuela.

Bajo esta misma perspectiva, desde lo familiar se encuentran posturas que plantean el rol de la familia para filtrar aquello que niños y niñas perciben del mundo y, a su vez, se evidencia la necesidad de forjar valores que se puedan reflejar en el contexto inmediato. A propósito, Delfín-Ruiz *et al.* (2020) indican que es contraproducente cuando se dan procesos formativos unilaterales donde la responsabilidad recae sobre los agentes educativos y no existe una participación de los padres. Empero, se identifican también investigaciones que recogen desafíos desde el ámbito social, los cuales son reconocidos por los padres y para ser aplicados en el escenario educativo (Ramírez-Ramírez y Fernández de Castro, 2023).

En todo caso, es concluyente la necesidad de fortalecer procesos de corresponsabilidad donde todos los actores puedan comprometerse en la formación de valores (Frontado de Villamizar, 2020; Gracia y Angeletti, 2022). En adición, lo axiológico puede tener una base sólida y permear el contexto social de los educandos si existe una familia que comprometida, puesto que “al ser la familia la primera escuela de valores humanos es importante enseñarlos a través de la palabra y el ejemplo, pues la dinámica familiar es determinante en el íntegro desarrollo de la personalidad de los hijos” (Saldaña Ramírez y Gorjón Gómez, 2020, p. 5).

Es claro que la familia y la escuela tienen un determinado rol y compromiso en los procesos formativos, pues —como se indica en una tesis doctoral—: “los docentes en formación refrendan el tradicional reparto de responsabilidades a los dos contextos, otorgando mayores responsabilidades a la escuela en el desarrollo de aspectos más académicos y a la familia en cuestiones de índole personal y social” (Cuevas, 2019, p. 10). Aunque se justifica la importancia del contexto educativo, dado que tiene una influencia notoria para impulsar el rol de las familias, por eso “debe existir una responsabilidad por parte de las administraciones educativas (...) como organizadores y gestores de buenas prácticas; y un compromiso en la creación del rol participante de las familias” (Cruz *et al.*, 2023, p. 50).

En este caso, se plantea —para el contexto escolar— la necesidad de una propuesta formativa alrededor de procesos de paz en el mundo (Herrero *et al.*, 2018) y la responsabilidad de todo escenario escolar para garantizar la trasmisión de valores a otras generaciones (Wasserman, 2021). A su vez, se necesitan agentes educativos capaces de adaptar sus apuestas formativas a las necesidades del contexto social, el cual —junto con el ámbito tecnológico— afronta una constante transformación (Renés Arellano, 2019).

En esa misma línea, se encuentran investigaciones donde el rol educativo busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico para el actuar en sociedad (Velasco, 2021). Esta concepción demuestra que lo axiológico vincula elementos prácticos y no se limita a contenidos. Es decir: una propuesta formativa que pretenda trascender y lograr impactos a nivel social requiere contextualizarse y ejemplificarse de manera práctica.

En esencia, cuando se reflexiona desde lo curricular se apuesta por un ideal que no solo se contempla desde lo que espera que un estudiante alcance como fruto de su preparación académica en la esfera escolar, sino que se asocia con la apuesta por un ideal de persona. De ahí que “cada sistema educativo plantea un arquetipo de hombre como fin deseable, busca formar el mejor modelo posible de persona y, en consecuencia, un prototipo óptimo de sociedad” (Expósito, 2020, p. 180). Con ello se espera que, en la práctica cotidiana, se pueda alcanzar aquel ideal formativo, considerando que en esa relación entre la educación y los valores “la educación es un fin y el valor el fin al que esta tiende; dicho fin es axiológico y, por eso, es deseable; en consecuencia, en el comportamiento comprometido con los valores ofrecidos se manifestará el fin alcanzado” (Expósito *et al.*, 2018, p. 23).

En este punto se evidencia la necesidad de contar con profesores vinculados con la realidad y que sean capaces de despertar, en sus estudiantes, el interés y reconocimiento social de los valores. En concomitancia, Paitan *et al.* (2021) sostienen que la filosofía educativa facilita la formación de ciudadanos críticos, creativos y éticos; esto implica que los docentes deben adquirir conocimientos para transmitirlos y desarrollar habilidades intelectuales para promocionarlos.

En este sentido, es clave que el docente sea un motivador para que el estudiante se integre de manera positiva a los procesos de enseñanza-aprendizaje

(Ponce Valdivia, 2024). Sin embargo, eso no solo comprende asuntos cognitivos, sino que cobra mayor fuerza si se plantea desde una propuesta axiológica para que el estudiante vincule a su vida diaria un actuar con valores como parte de su cultura.

A nivel general, se observa que la formación axiológica puede tener diferentes matices y énfasis; esto se evidencia en una investigación que indaga, en el contexto chileno, lo axiológico en los proyectos educativos escolares (Arellano Saavedra *et al.*, 2023). En este análisis se enfatizan aspectos sociales y relacionales y se destaca la importancia de formar en valores para la sociedad actual. A su vez, la investigación es concluyente sobre la importancia de considerar estos tópicos en la agenda educativa, dado que “el desarrollo de valores se ha convertido en el mayor desafío al que nos enfrentamos en el ámbito educativo. La educación en valores es actualmente objeto de mayor atención, ya que garantiza la preservación y la continuidad de las sociedades” (p. 509).

Por lo mencionado, se entiende y asume que “por medio de la educación se puede introducir de forma generalizada, los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia” (Rojas Bonilla, 2018, p. 3); de ahí que se encuentren investigaciones que relacionan la cultura de paz con la formación de valores.

CONCLUSIONES

Lo axiológico se hace posible cuando se enlazan los valores a lo experiencial y lo relacional más allá de propuestas enfocadas en contenidos o propuestas que dan especial énfasis a lo cognitivo. Esto se explica debido a que los valores se vinculan con la vida y la forma cómo un sujeto interactúa con su entorno. La invitación, en este marco, es a identificar modelos con tendencia a trabajar con la persona y su contexto. De hecho, Sakharchuk *et al.* (2023) sostiene que “el enfoque sociocéntrico enfatiza la necesidad de interacción sujeto-sujeto teniendo en cuenta la cuestión de si la idea del ideal es significativa para todos los participantes en el proceso educativo” (p. 67).

Es importante destacar, además, que la formación ética no impone un único conjunto de valores morales, sino promueve la reflexión y el análisis crítico sobre las acciones y decisiones humanas. Por ende, se trata de desarrollar la capacidad de discernir entre lo que está bien y lo que está mal y actuar de acuerdo

con principios y valores. En última instancia, el juicio moral de una acción o decisión recae en cada individuo influenciado por diferentes factores. Es fundamental, por ello, establecer un ambiente de diálogo y respeto en el que se pueda discutir y cuestionar diferentes perspectivas éticas; aunque considerando el impacto de las acciones a nivel social.

La formación ética en los contextos familiares y educativos es fundamental para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. En el contexto familiar, los padres tienen la responsabilidad de enseñar a sus hijos sobre la importancia de actuar de manera ética. Esto implica la enseñanza de valores como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la empatía y la solidaridad. Los padres también deben ser un ejemplo para seguir en términos de comportamiento ético.

Por su parte, las escuelas tienen la responsabilidad de tributar a la formación ética de los estudiantes. Esto se puede lograr a través de la implementación de programas como la educación en valores, la promoción de la convivencia pacífica, el fomento del respeto hacia la diversidad, la inclusión, la enseñanza de habilidades sociales y emocionales. La formación ética en estos contextos académicos es importante porque ayuda a los niños, niñas y jóvenes a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia ellos mismos y hacia los demás. Les enseña, incluso, a tomar decisiones éticas basadas en el respeto y la justicia; sobre todo, fomenta un actuar de manera coherente con sus valores. Por último, les proporciona herramientas necesarias para enfrentar dilemas morales y tomar decisiones éticas en su vida diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador, M., Gómez, A., Londoño, A. y Pérez, J. (2018). *La familia: agente primario en la socialización y consolidación de actitudes* [Tesis a especialización, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio de la Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5034/1/DDEPDH54.pdf>

Arantes, V., Araújo, U. y Morgado da Silva, M. (2019). Josep Maria Puig: uma vida dedicada à educação em valores. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945002001>

Arellano-Saavedra, R., Philominraj, A., Ranjan, R. y Cerón Urzua, C. (2023). Axiological study of educational projects in schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational*

Research, 6(22), 494-514. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.26>

Arenas-Villamizar, V., Mora-Wilches, K. y Medina-Mendoza, L. (2019). Familia y escuela como entidades fundamentales en la construcción de paz. *Aibi. Revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(1), 22-28. <https://doi.org/10.15649/2346030X.495>

Barreto, M., Arroyave, D., Estrada, C. y Mayorga, Y. (2023). *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario*. Corporación Universitaria Minuto de Dios y Universidad de San Buenaventura. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-638-3>

Bolaños, D. y Stuart Rivero, A. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Brizuela, G., González, C., González, Y. y Sánchez, D. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MediSan*, 25(04), 982-1000. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2021/mds2140.pdf>

Campoalegre Septien, R. (2021). Familia y escuela desafíos sociales y políticos. En J. Meza Rueda y R. Páez Martínez (Eds.), *Familia, escuela y desarrollo humano* (pp. 31-56). Universidad de la Salle y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Casasempere-Satorres, A. y Vercher-Ferrándiz, M. (2020). Bibliographic documentary analysis. Getting the most out of the literature review in qualitative research. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257>

Castillo Urquiza, Q. (2019). *Inteligencia emocional y estilos de crianza en padres de familia de una Institución Educativa Inicial de Piura* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro]. Repositorio de la Universidad San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/13285>

Ceballos López, N. y Saiz Linares, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>

Cruz, P., Borjas, M., Lafaurie Molina, A. y De la Calle Arroyo, C. (2023). Creación del rol participante de las familias en la comunidad educativa, cuando es mediada por la legislación. Estudio comparativo entre España y Colombia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(2), 49-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95527>

- Cuevas, M. (2019). Atribución de responsabilidades a la familia y escuela sobre la educación: percepción de los futuros maestros [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio de la Universitat de València. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=298224>
- Delfín-Ruiz, C., Cano-Guzmán, R. y Peña-Valencia, E. (2020). Funcionalidad familiar como política de asistencia social en México. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 43-55. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063431006/html/>
- Díaz Dumont, J., Ledesma Cuadros, M., Díaz Tito, L. y Tito Cárdenas, J. (2020). Importancia de la familia: un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Horizonte de la ciencia*, 10(18), 1-13. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.416>
- Expósito, C. (2020). La quimera de una educación sin valores. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 175-188. <http://orcid.org/0000-0002-5314-9752>
- Expósito, C., Marsollier, R. y Difabio, H. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 38(2), 1-5. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/264>
- Frontado de Villamizar, M. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Scientific*, 5(18), 345-357. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- Gracia, M. y Angeletti, M. (2022). *Familia-escuela: construyendo juntos una relación equilibrada*. Editorial Bonum.
- Gómez-Navas, D. y Marín-Rivas, M. (2023). Educación en confinamiento en Colombia. Una mirada a las relaciones familia-escuela en tiempos de pandemia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 387-862. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9091422>
- Gómez, L., Muriel, L. y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- Hernández-Prados, M., García-Sanz, M., Galián Nicolás, B. y Belmonte Almagro M. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Herrera-López, M., Benavides, M., Ortiz, G. y Ruano, M. (2022). Effects of parenting guidelines on the roles of school violence. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 23-34. <https://doi.org/10.21071/psy.v14i1.14181>
- Herrero Martín, J., Brunet, J. y Carazo, B. (2018). *Familia y escuela. Encuentro Necesario*. Editorial San Pablo.
- Jaume, L., Roca, M., Cuatrocchi, P. y Biglieri, J. (2019). Aportes a la axiología desde la psicología social. *Anuario de Investigaciones*, 24, 131-135. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369163433013/html/>
- Molano de la Roche, M., Valencia Estupiñán, A. y Apraez Pulido, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Revista Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803731013/html/>
- Naranjo-Vaca, G., Marcano-Molano, P. y Puya-Lino, A. (2020). Valores éticos y morales, directrices para el comportamiento de los escolares. *Revista Portal de la Ciencia*, 1(2), 93-104. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.292>
- Ortega Ruiz, O. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Virtual REDIPE*, 7(8), 30-45. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/539>
- Ospina, B. y Montoya, P. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, (26), 31-43. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10202>
- Paitan Compi, E., Aguirre González, M., Ñaccha Casaverde, C., Sigüeñas Rodríguez, C. y Melgar Morán, L. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Alpha Centauri*, 2(2), 44-57. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.34>
- Parody García, L., Santos Villalba, M., Alcalá del Olmo Fernández, M. e Isequilla Alarcón, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(24), 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6882603>
- Pereira, G. y Rivas, F. (2019). Padres y madres: actores indispensables al éxito académico de los niños. *Revista Científica*, 23(3), 471-487. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2019.233.06>
- Ponce Valdivia, F. (2024). Creencias sobre la enseñanza y un contexto educacional motivador en estudiantes de educación superior. *RUNAE*, (10), 129-147.

- <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/937>
- Ramírez-Ramírez, L. y Fernández de Castro, J. (2023). Vínculo familia-escuela: análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 81-110. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12903>
- Renés Arellano, P. (2019). La escuela en la sociedad red: un espacio de encuentro con los valores. *Hamut'ay*, 6(1), 112-123. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1578>
- Rojas Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Revista Científico-Metodológica*, 66(1), 1-4. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e21.pdf>
- Sakharchuk, E., Kiseleva, I., Baghramyan, E. y Sakharchuk A. (2023). Axiology of education: Ideals and unifying values in social education of modern student youth. *The education and science journal*, (3), 67-96. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-3-67-96>
- Saldaña Ramírez, H. y Gorjón Gómez, G. (2020). Causas y consecuencias de la violencia familiar: caso Nuevo León. *Justicia*, 25(38), 189-214. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4002>
- Santamaría, R. y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Sosa, R. y Moreno, J. (2021). *Aportes desde la psicología al estudio de los valores*. Pontificia Universidad Católica de Argentina.
- Telleschi, T. (2022). La familia en la posmodernidad y la educación en valores: ¿qué enseña la investigación para la paz? En T. Telleschi, *Familia y escuela una visión desde la educación para la paz* (pp. 245-269). Dykinson. <http://digital.casalini.it/5292423>
- Vallaesys, F. (s.f.). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, Á. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Velasco, C. (2021). Filosofía para niños: un reto para a educación ética y en valores. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 12, 13-45. <https://hdl.handle.net/11441/141065>
- Viera, J. (2018). Ética... Escenario de confrontación entre el saber y el ser. *Revista Cientific*, 3(9), 311-321. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.16.311-321>
- Villa Sánchez, A. (2021). La importancia de los valores en la vida personal y social: enfoques y medición. *Miscelánea Comillas*, 79(154), 109-147. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/17081>
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.
- Widow Lira, J. (2021). ¿Qué es la moralidad? Un problema de ambigüedad en el moral enhancement project. *Psicología*, 81(1), 85-125 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8271211.pdf>
- Yaguana, Y., Carrera, X. y Placencia, M. (2019). La construcción de valores en la educación: un reto. *Revista Killkana Sociales*, 3(2), 45-50. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i2.469
- Zapata, V. (2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. *Revista Educación*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>

Riesgo de deserción académica en educación superior: el caso de la Universidad Católica Nordestana

Risking academic desertion in higher education: the case of the Northeastern Catholic University

 Romer Gutiérrez Gutiérrez
romer1982@yahoo.es
Universidad Católica Nordestana, República Dominicana

 Hilda Patricia Núñez
hnunez@inciensa.sa.cr
Instituto Costarricense de Investigación y Enseñanza en Nutrición y Salud, Costa Rica

 Erasmo López López
erasmolopezlopez@gmail.com
Universidad Católica de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 25 de marzo de 2024

Aceptación: 14 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar y cuantificar los factores predictivos asociados con el riesgo de deserción académica entre estudiantes universitarios de primer y segundo año dentro de una muestra de la Universidad Católica Nordestana (UCNE). El estudio siguió un diseño no experimental transversal en el que participaron 218 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Se recogieron variables personales, sociodemográficas, contextuales e institucionales esenciales. La recopilación de datos utilizó un cuestionario estructurado validado con escalas para generar un índice de riesgo de deserción escolar. El análisis se realizó utilizando el software SPSS para desarrollar la escala de riesgo de deserción. El estudio concluyó que los factores más significativos en el riesgo de abandono son la cohesión familiar, el apoyo a la toma de decisiones, la facilidad de integración social y la satisfacción profesional.

Palabras clave: deserción estudiantil, factores predictivos, factores de riesgo, escalas, estudiantes universitario

ABSTRACT

This study aimed to identify and quantify the predictive factors associated with the risk of academic attrition among first and second year university students within a sample from the Northeastern Catholic University (UCNE). The study followed a non-experimental cross-sectional design and included 218 students selected by simple random sampling. Essential personal, socio-demographic, contextual and institutional variables were collected. Data were collected using a validated structured questionnaire with scales to generate a dropout risk index. Analysis was carried out using SPSS software to develop the dropout risk scale. The study concluded that the most influential factors in dropout risk are family cohesion, decision support, ease of social integration and career satisfaction.

Key words: early school leavers, predictors, risk factors, scales, university students

INTRODUCCIÓN

La deserción universitaria es una problemática global. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2016), la tasa media de deserción en la educación superior alcanza el 31 % entre sus países miembros; siendo Hungría, Nueva Zelanda y Estados Unidos los países con las tasas más elevadas. En particular, Nueva Zelanda destaca con un 46 %, mientras que países como Australia, Dinamarca, Francia y Japón muestran índices más bajos en torno al 20 % (Gallegos *et al.*, 2018). Es imperativo, en este sentido, que la universidad, la sociedad y el Estado asuman la responsabilidad de abordar este problema, especialmente en un contexto de limitadas opciones laborales y crisis económicas y sociales constantes (Barragán y Patiño, 2016).

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para aumentar las matrículas en las instituciones de educación superior (IES) —mediante la expansión de la oferta en programas gubernamentales, así como la diversificación de programas de becas y créditos— la deserción sigue siendo una problemática persistente.

En este marco, la República Dominicana no es una excepción. En 2009, en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) se desarrolló una investigación que reveló una tasa de deserción al finalizar el período estudiado del 54 %. Es crucial destacar, en este marco, que el primer año es crítico, dado que la deserción alcanza un 33 % al término del primer y segundo cuatrimestre (Jiminián, 2009).

Asimismo, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo se realizó una investigación que evidenció niveles significativos de retiro o abandono de asignaturas, alcanzando un 85.6 %. De estos retiros, la mayoría no se realiza de manera formal (59.04 %). También el 75.3 % de los estudiantes se ha retirado entre una y cuatro veces de alguna asignatura. El 44.2 % de aquellos con índices por debajo de 70 puntos tienen edades entre 25 y 32 años. Estos datos no presentan un patrón predeterminado (Martes y Fabian, 2021).

Según lo anterior, la deserción es un fenómeno multidimensional y complejo que no puede atribuirse uniformemente a un solo factor o a una combinación específica de algunos. Así también, la permanencia de los estudiantes en la educación superior está influenciada por diversos factores que pueden favorecer o dificultar este proceso (Tinto, 1989). En este contexto, han surgido diversos modelos que abordan

el análisis de la deserción y la permanencia, cada uno ofreciendo valiosas perspectivas.

Investigaciones recientes, como las de Manrique *et al.* (2019) y Silva *et al.* (2019), han estudiado las causas del fenómeno de deserción universitaria para predecir cuándo un estudiante —dadas ciertas condiciones— podría abandonar sus estudios.

Parra-Sánchez *et al.* (2023) indican como modelos más destacados los siguientes: los enfoques psicológicos propuestos por Fishbein y Ajzen (1975), Ethington (1990) y Bean y Eaton (2001). Asimismo, se considera el modelo sociológico de Spady (1970), el modelo económico de Cabrera *et al.* (1993) y el modelo interaccionista propuesto por Tinto (1975, 1989, 1993). Cada uno contribuye a entender la dinámica de la deserción universitaria, ya que considera diversas dimensiones y variables que influyen en las decisiones de los estudiantes.

El objetivo de este estudio fue identificar y cuantificar los factores —personales, sociodemográficos, contextuales e institucionales— que predicen el riesgo de deserción en estudiantes de primer y segundo año de educación universitaria. Este análisis se aborda desde una perspectiva ecológica con base en la teoría de Urie Bronfenbrenner, la cual considera la interacción dinámica entre el individuo y su entorno en diferentes niveles.

La investigación considera cuatro dimensiones clave para predecir el fenómeno de la deserción universitaria; a saber: personal, sociodemográfica, contextual e institucional. Para cada dimensión se corrigieron modelos de regresión lineal para, finalmente, integrar o condensar las variables estadísticamente significativas de cada dimensión en un modelo resumen. La combinación de estos niveles de análisis permitió identificar el perfil de estudiantes de mayor riesgo de deserción, por lo que se espera que los factores predictores resultantes diseñen estrategias efectivas para prevenirla.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio es transversal; por ello se utilizó un diseño no experimental para predecir el comportamiento de la deserción estudiantil a través de variables sociodemográficas, personales, contextuales e institucionales.

La población de estudio, por otro lado, fueron los estudiantes de primer y segundo año de la Universidad Católica Nordestana. La muestra se seleccionó

mediante muestreo aleatorio simple y definido por criterios de confianza del 95 % y un error máximo del 5 %; todo ello para garantizar representatividad.

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado y validado con preguntas distribuidas en cuatro secciones (sociodemográfica, personal, contextual e institucional). Estas cuatro dimensiones fueron seleccionadas de acuerdo con los aspectos teóricos y la evidencia empírica resultante de múltiples estudios relacionados con la deserción (Morales y Chávez, 2017; Olivo, 2017; Mamani, 2017; Franco, 2017; Plourde, 2017; Turizo *et al.*, 2019; Aguila, 2020; Duche *et al.*, 2020; Tuero *et al.*, 2020). La validación del instrumento se realizó mediante una prueba piloto, para lo cual se consideraron los siguientes criterios: comprensión de las preguntas, eficacia en la obtención de respuestas, relevancia de los ítems, claridad en las opciones de respuesta, consistencia en las respuestas, representación de los participantes y representatividad de la muestra piloto.

Para el desarrollo de esta última, se presentó un cuestionario a 48 estudiantes (de las asignaturas Introducción a la Psicología y Psicología Médica) en formato *online* y diseñada en Google Forms. De los alumnos participantes, 30 completaron la actividad y 18 no.

Después de aplicar al último grupo el cuestionario, se descargó en formato Excel y se exportó al programa SPSS versión SPSS 22.0. Enseguida, se procedió a realizar el análisis de confiabilidad con el alfa de Cronbach de donde se obtuvo una puntuación adecuada (.794). De manera posterior, se validaron —una vez más— las preguntas del cuestionario y se eliminó una repetida y se modificaron cuatro. Después, se organizó el cuestionario en cuatro dimensiones generales (factores personales, sociodemográficos, factores contextuales y factores institucionales) antes de iniciar con la aplicación formal.

Para obtener el rango de amplitud que representa el riesgo de deserción se hizo un análisis en el programa SPSS y con estos datos se procedió con el itinerario que se describe en los siguientes párrafos.

De inicio, se calcularon los valores de las cuatro escalas, para lo cual se siguió un procedimiento consistente. En primer lugar, a cada respuesta u opciones de las escalas se les asignó un puntaje, siendo el número mayor 4 y el menor 1, de acuerdo con el nivel de riesgo de deserción. En esta escala, el 4 representa el mayor riesgo de deserción en cada

dimensión, mientras que el 1 el menor. Este procedimiento se repitió para cada una de las dimensiones. En segundo lugar, se sumó los puntajes máximo y mínimo de acuerdo con las escalas. En tercer lugar, se restó el valor menor del valor mayor, lo que resultó en una diferencia. Esta se dividió entre el número total de escalas, las cuales fueron cuatro. Luego se sumó el valor menor a la diferencia obtenida del total de las escalas, lo que generó el total de la primera escala. Para determinar los valores de las escalas subsiguientes, se tomó el total de la escala anterior y se le sumó la diferencia calculada del total de las mismas. Este método sistemático permitió calcular los valores de todas las escalas de manera coherente y secuencial, asegurando una distribución adecuada de los valores a lo largo de las cuatro escalas.

Posteriormente, se realizó un análisis univariado para identificar errores numéricos y valores extremos. Luego, se ejecutó un análisis bivariado para, finalmente, determinar la fuerza de asociación entre la variable dependiente (deserción) y las variables independientes; todo ello mediante la regresión lineal múltiple y la identificación y control de variables con potenciales de confusión (Santana, s.f., como se cita en Núñez *et al.*, 2019). Un valor de $p < 0.05$ fue aceptado como estadísticamente significativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

La Tabla 1 presenta la descripción de cada una de las variables dicotómicas y continuas de la población en estudio.

Tabla 1. Descripción de la muestra (N = 218)

Variable	Descripción	Frecuencia (porcentaje)
Edad	21-36	41 (18.8 %)
	17-20	177 (81.2 %)
Estado civil	Divorciado(a)	2 (0.9)
	Unión libre	15 (6.9)
	Casado(a)	7 (3.2)
	Soltero(a)	194 (89.0)
Descendientes	No tiene hijo	201 (92.2)
	Tiene un hijo o más	17 (7.8)

Condición laboral	Trabajo informal	24 (11.0)
	Trabajo formal	30 (13.8)
	No trabaja	164 (75.2)
Carrera	Ingenierías	4 (1.8)
	Técnicos superiores	4 (1.8)
	Arquitectura	4 (1.8)
	Derecho	4 (1.8)
	Mercadeo	5 (2.3)
	Contabilidad	7 (3.2)
	Matemática	8 (3.7)
	Ingeniería de sistema	10 (4.6)
	Administración de empresas	11 (5.0)
	Odontología	26 (11.9)
	Psicología	29 (13.4)
	Medicina	106 (48.7)

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 muestra que la mayor cantidad de estudiantes (81.20 %) pertenece a un rango de edad que va de 17 a 20 años y el 70.10 % es del sexo femenino. El 89.0 % se identifica como soltero, el 92.2 % reporta no tener hijos y el 75.02 % que no trabaja. Asimismo, del total de la muestra (218), 107 (49.1 %) son estudiantes de medicina.

Modelos de estudio de la deserción universitaria

La problemática de la deserción universitaria es un fenómeno complejo que involucra una variedad de factores interrelacionados. En este estudio se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo a través de cuatro modelos dimensionales más un modelo resumen para identificar los elementos cruciales que afectan el riesgo de abandono de los estudios superiores. A continuación se los describe.

En el modelo 1, dimensión personal, se identificaron factores cruciales que afectan el riesgo de deserción universitaria. Se destaca el nivel de empatía con los docentes como el factor más influyente (peso explicativo de 0.181); seguido de la atención y concentración para el trabajo académico (0.179), capacidad para aprender (0.167), número de hijos (0.140), adaptación al contexto social (0.134), habilidades para desenvolverse en clase (0.125) y alta calidad en los trabajos académicos (0.109). Estos resultados sugieren que la conexión emocional con los

docentes y habilidades académicas son esenciales para prevenir la deserción.

En el modelo 2, dimensión sociodemográfica, se revelan factores clave que influyen en la retención estudiantil. La conformidad con la carrera lidera con un peso explicativo destacado (0.229); seguida por el índice académico acumulado (0.201), gastos económicos familiares (0.200), diferencia entre el bachillerato e ingreso a la universidad (0.179) y permanencia en carrera inicial (0.138). Estos hallazgos destacan la importancia de la satisfacción con la elección académica, el rendimiento académico y las condiciones económicas en la experiencia universitaria.

El análisis del modelo 3, dimensión contextual, resalta la influencia de factores familiares, económicos y sociales en el riesgo de deserción. La cohesión familiar lidera con un peso explicativo significativo (0.171); seguida por la facilidad para hacer amigos (0.167), independencia económica de la familia (0.132), nivel de socialización (0.119), apoyo familiar en las decisiones (0.114), percepción de la influencia de la tenencia de hijos en la deserción (0.112) y disponibilidad de tiempo para estudiar y trabajar (0.103). Además de factores familiares, estos resultados sugieren la importancia de habilidades sociales y gestión del tiempo.

En el modelo 4, dimensión institucional, diversos factores impactan el riesgo de deserción. Destacan el programa de seguimiento y asesoría de la universidad (0.122), calidad de los egresados (0.114), inserción al campo laboral de la carrera (0.097), edad (0.093), capacidad para aprender nuevas experiencias (0.090) y estado civil (estar soltero) (0.086). Por otro lado, la eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes tiene un impacto negativo (-0.080). Estos resultados enfatizan la necesidad de la institución de mejorar programas de seguimiento y servicios del decanato, así como fortalecer la calidad de los egresados y la inserción laboral.

El análisis multivariado de regresión lineal de las cuatro dimensiones (personal, sociodemográfica, contextual e institucional) revela factores críticos que inciden en el riesgo de deserción universitaria. En la dimensión personal, la conexión emocional con los docentes y habilidades académicas se destacan como elementos esenciales. La sociodemográfica resalta la importancia de la satisfacción con la elección académica, el rendimiento académico y las condiciones económicas. En la contextual juegan un

rol determinante los factores familiares, económicos y sociales, así como habilidades sociales y gestión del tiempo. Finalmente, en la institucional, la calidad de los egresados, la inserción laboral y la eficiencia de los servicios del decanato son aspectos determinantes; estos modelos o dimensiones se integran en el modelo resumen.

Modelo resumen

El modelo resumen integra las variables de los cuatro modelos (sociodemográfico, personal, contextual e institucional); es un modelo estadístico utilizado para analizar los factores que influyen en el riesgo integral de deserción de los estudiantes universitarios.

El modelo se basa en una variable dependiente —todas las dimensiones representadas en el índice de riesgo de deserción— y múltiples variables independientes que se consideran factores de riesgo para la deserción. El modelo utiliza coeficientes no estandarizados y estandarizados para cada variable independiente, lo que permite medir la fuerza y dirección de la relación entre cada variable dependiente y variable independiente. Además, se proporciona información sobre la significancia estadística y los intervalos de confianza para cada coeficiente, lo que ayuda a determinar si las relaciones son estadísticamente significativas o no.

Tabla 2. Modelo resumen

Modelo B		Coeficiente						
		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig. Límite inferior	95.0 % intervalo de confianza para B	
		Std. Error	Beta				Límite superior	
1	(Constant)	16.002	5.103		3.135	.002	5.925	26.079
	Gastos económicos familiares	1.149	.443	.037	2.594	.010	.274	2.023
	Alta calidad en los trabajos académicos	2.470	.570	.056	4.338	.000	1.346	3.595
	Nivel de empatía con los docentes	1.993	.626	.044	3.185	.002	.758	3.228
	Grado de adaptación al contexto social	1.336	.478	.036	2.793	.006	.391	2.280
	Grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase	1.755	.739	.036	2.373	.019	.295	3.215
	Nivel de capacidad para aprender	1.783	.515	.047	3.464	.001	.767	2.799
	Nivel de atención y concentración para el trabajo académico	2.883	.697	.065	4.136	.000	1.507	4.259
	Grado de facilidad para hacer amigos	2.564	.583	.076	4.396	.000	1.413	3.716
	Nivel de cohesión familiar	3.036	.569	.086	5.333	.000	1.912	4.160
	Nivel de apoyo familiar en las decisiones	2.618	.504	.083	5.198	.000	1.624	3.613
	Grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar	2.778	.638	.058	4.353	.000	1.518	4.038

Grado de independencia económica de la familia del estudiante (no dependen económicamente del estudiante)	1.721	.642	.037	2.680	.008	.453	2.990
Grado de percepción de que la no tenencia de hijos disminuye la probabilidad de desertar de la universidad	1.356	.458	.042	2.962	.004	.452	2.261
Estar soltero	1.853	.638	.040	2.906	.004	.594	3.112
Nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias	3.447	.748	.067	4.607	.000	1.970	4.925
Nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante	3.047	.696	.074	4.376	.000	1.672	4.422
Grado en el que pude evaluar todas las opciones de programas que la universidad tenía	2.308	.532	.059	4.339	.000	1.257	3.358
Grado en que la universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría en áreas financiera, orientación académica y psicológica	2.465	.654	.062	3.771	.000	1.174	3.756
Nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera)	2.805	.641	.065	4.374	.000	1.539	4.072
Nivel de calidad de los egresados de la UCNE	2.681	.889	.050	3.015	.003	.925	4.436

Fuente: elaboración propia

El modelo resumen —o integral u holístico— incluye la variable dependiente (índice de riesgo de deserción) por medio del índice de riesgo y las variables independientes que resultaron estadísticamente significativas en los modelos de regresión lineal corridos para cada dimensión. Para cada variable independiente, el modelo proporciona información sobre los coeficientes no estandarizados, los coeficientes estandarizados, la significancia estadística y los intervalos de confianza. Los coeficientes

estandarizados indican la fuerza y dirección de la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente.

La Tabla 2 presenta el coeficiente beta (estandarizados), el cual indica la jerarquía explicativa que posee cada variable independiente (a partir de su peso explicativo) en relación con la variable dependiente (índice de riesgo de deserción).

En este caso, se observa que las variables que poseen mayor peso explicativo para el modelo son

(en orden descendente) el nivel de cohesión familiar (0.086), nivel de apoyo familiar en las decisiones (0.083), grado de facilidad para hacer amigos (0.076), nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante (0.074), nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias (0.067), nivel de atención y concentración para el trabajo académico (0.065), grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar (0.058), gastos económicos familiares (0.037), grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase (0.036) y grado de adaptación al contexto social (0.036).

Los datos revelan que varios factores significativos que influyen en la variable dependiente (riesgo de deserción) podrían estar relacionados con el desempeño académico o la satisfacción general del estudiante. La cohesión familiar emerge como el factor más influyente, dado que tiene un impacto positivo considerable. Esto sugiere que un entorno familiar unido y de apoyo puede tener efectos beneficiosos en la experiencia estudiantil. El nivel de apoyo familiar en las decisiones también se destaca como un factor importante y positivo, indicando que la participación y respaldo de la familia en las decisiones del estudiante contribuyen a la variable dependiente.

La facilidad para hacer amigos, satisfacción de la carrera en comparación con las expectativas del estudiante, capacidad para aprender nuevas experiencias, nivel de atención y concentración para el trabajo académico son aspectos adicionales que

influyen en la variable dependiente. Estos resultados resaltan la importancia de la satisfacción personal, las relaciones sociales y la concentración en el rendimiento académico.

Otros factores como la disponibilidad de tiempo para estudiar y trabajar, las habilidades para desenvolverse en clase, los gastos económicos familiares y la adaptación al contexto social también tienen impactos positivos, aunque con una influencia menor.

En general, los resultados indican que un entorno familiar sólido y de apoyo, así como la importancia de la satisfacción personal, las relaciones sociales y la concentración académica pueden mejorar la variable dependiente. Estos hallazgos, a su vez, pueden guiar estrategias para mejorar integralmente las condiciones de las universidades (o el mundo universitario) y las experiencias estudiantiles para reducir el riesgo de deserción.

Dimensión personal

El modelo 1, dimensión personal, consiste en un análisis de regresión lineal que busca identificar los factores personales que pueden influir en el riesgo de deserción universitaria. El modelo utiliza coeficientes no estandarizados y estandarizados para medir la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente (índice de riesgo de deserción). Además, se utilizan pruebas *t* y valores *p* para evaluar si los coeficientes son estadísticamente significativos.

Tabla 3. Dimensión personal

Modelo B		Coeficiente						
		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig. Límite inferior	95.0 % intervalo de confianza para B	
		Std. Error	Beta				Límite superior	
1	(Constant)	79.292	15.417		5.143	.000	48.883	109.702
	Número de hijos	9.326	3.108	.140	3.001	.003	3.196	15.456
	Alta calidad en los trabajos académicos	4.801	1.868	.109	2.571	.011	1.117	8.485
	Nivel de empatía con los docentes	8.260	1.968	.181	4.197	.000	4.378	12.142
	Grado de adaptación al contexto social	5.024	1.522	.134	3.302	.001	2.023	8.025
	Grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase	6.004	2.350	.125	2.555	.011	1.370	10.639
	Nivel de capacidad para aprender	6.391	1.751	.167	3.649	.000	2.936	9.845

Nivel de atención y concentración para el trabajo académico	7.917	2.169	.179	3.650	.000	3.639	12.195
---	-------	-------	------	-------	------	-------	--------

Fuente: *elaboración propia*

La Tabla 3 presenta el coeficiente beta (estandarizados), el cual indica la jerarquía explicativa que posee cada variable independiente (a partir de su peso explicativo) en relación con la variable dependiente (índice de riesgo de deserción).

En este caso se observa que las variables que poseen mayor peso explicativo para el modelo son (en orden descendente) el nivel de empatía con los docentes (0.181), nivel de atención y concentración para el trabajo académico (0.179), capacidad para aprender (0.167), número de hijos (0.140), grado de adaptación al contexto social (0.134), habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase (0.125) y alta calidad en los trabajos académicos (0.109).

En este análisis se destaca que ciertos factores tienen un mayor peso explicativo significativo para el modelo y, además, proporcionan una visión detallada de los elementos que impactan la experiencia académica. La variable nivel de empatía con los docentes emerge como el factor más influyente y tiene un peso explicativo de 0.181. Esto sugiere que la conexión emocional y la relación positiva entre los estudiantes y los docentes desempeñan un papel crucial en el riesgo de deserción.

También el nivel de atención y concentración para el trabajo académico (0.179), la capacidad para aprender (0.167), el número de hijos (0.140), el grado de adaptación al contexto social (0.134), las habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase (0.125) y la alta calidad en los trabajos académicos (0.109) resaltan la importancia de la concentración y la participación en el entorno académico. Estos resultados sugieren que la atención del estudiante, su capacidad para interactuar efectivamente en clase, las habilidades de aprendizaje, la adaptación social y la excelencia en los trabajos académicos pueden influir de manera notable en el riesgo de deserción.

Dimensión sociodemográfica

En el modelo 2, dimensión sociodemográfica, las variables independientes incluyen el año de finalización del bachillerato, la permanencia en la carrera inicial, el índice académico acumulado, la cantidad de personas que dependen económicamente del estudiante y si la carrera que está estudiando cumple sus expectativas.

Tabla 4. Dimensión sociodemográfica

Modelo B		Coeficiente						
		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig. Límite inferior	95.0 % intervalo de confianza para B	
		Std. Error	Beta				Límite superior	
	Diferencia entre el bachillerato e ingreso la universidad	6.048	2.749	.179	2.200	.029	.630	11.467
	Permanencia en carrera inicial	10.782	4.903	.138	2.199	.029	1.116	20.447
	Índice académico acumulado	5.232	1.818	.201	2.877	.004	1.647	8.816
	Gastos económicos familiares	6.148	2.119	.200	2.901	.004	1.969	10.326
	Conformidad con su carrera	9.210	2.533	.229	3.636	.000	4.217	14.203

Fuente: *elaboración propia*

La Tabla 4 presenta el coeficiente beta (estandarizados), el cual indica la jerarquía explicativa que posee cada variable independiente (a partir de su peso explicativo) en relación con la variable dependiente (índice de riesgo de deserción).

En este caso se observa que las variables que poseen mayor peso explicativo para el modelo son (en orden descendente) la conformidad con su carrera (0.229), índice académico acumulado (0.201), gastos económicos familiares (0.200), diferencia entre el bachillerato e ingreso a la universidad (0.179) y permanencia en carrera inicial (0.138).

El análisis de las variables revela un conjunto distintivo de factores que ejercen un fuerte impacto en el modelo, delineando las claves del éxito en la experiencia universitaria. La conformidad con la carrera, con su peso explicativo más elevado (0.229), destaca la importancia de la satisfacción personal y la identificación con la elección académica en el rendimiento y la retención estudiantil. Esta variable refleja la necesidad de alinear los intereses y objetivos individuales con la trayectoria académica para fomentar un compromiso duradero y positivo en la universidad.

En una segunda instancia, el índice académico acumulado (0.201) y los gastos económicos familiares (0.200) se posicionan como elementos cruciales. Estos resultados subrayan la conexión intrínseca entre el rendimiento académico y las condiciones económicas; por ende, evidencian que el respaldo financiero está interrelacionado con el riesgo de deserción. Además, la diferencia entre el bachillerato e ingreso a la universidad (0.179) y la permanencia en la carrera inicial (0.138) contribuyen al modelo, resaltando la relevancia de la continuidad en la elección académica inicial y el riesgo de deserción.

Dimensión contextual

El modelo 3, dimensión contextual, consiste en un análisis de regresión que busca identificar los factores contextuales que pueden influir en el riesgo de deserción universitaria. El modelo utiliza coeficientes no estandarizados y estandarizados para medir la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente (índice de riesgo de deserción). Además, se utilizan pruebas *t* y valores *p* para evaluar si los coeficientes son estadísticamente significativos.

Tabla 5. Dimensión contextual

Modelo B		Coeficiente						
		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig. Límite inferior	95.0 % intervalo de confianza para B	
		Std. Error	Beta				Límite superior	
18	(Constant)	48.844	12.825		3.808	.000	23.553	74.135
	Grado de facilidad para hacer amigos	5.622	1.459	.167	3.854	.000	2.746	8.499
	Nivel de socialización	4.020	1.378	.119	2.917	.004	1.303	6.738
	Nivel de cohesión familiar	6.006	1.463	.171	4.105	.000	3.121	8.891
	Nivel de apoyo familiar en las decisiones	3.620	1.343	.114	2.695	.008	.971	6.268
	Grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar	4.878	1.661	.103	2.936	.004	1.602	8.154
	Grado de independencia económica de la familia del estudiante (no dependen económicamente del estudiante)	6.155	1.636	.132	3.762	.000	2.928	9.382
	Grado de percepción de que la no tenencia de hijos disminuye la probabilidad de desertar de la universidad	3.640	1.116	.112	3.261	.001	1.439	5.841

Fuente: elaboración propia

La Tabla 5 presenta el coeficiente beta (estandarizados), el cual indica la jerarquía explicativa que posee cada variable independiente (a partir de su peso explicativo) en relación con la variable dependiente (índice de riesgo de deserción).

En este caso se observa que las variables que poseen mayor peso explicativo para el modelo son (en orden descendente) el nivel de cohesión familiar (0.171), facilidad para hacer amigos (0.167), grado de independencia económica de la familia del estudiante (0.132), nivel de socialización (0.119), nivel de apoyo familiar en las decisiones (0.114), grado de percepción de que la no tenencia de hijos disminuye la probabilidad de desertar de la universidad (0.112) y grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar (0.103).

El análisis de las variables revela un conjunto distintivo de factores que ejercen un fuerte impacto en el modelo, sugiriendo que elementos familiares, económicos y sociales desempeñan un papel crucial en la experiencia universitaria. La cohesión familiar, con su destacado peso explicativo (0.171), es el factor más influyente; de él se destaca, además, la importancia de un entorno familiar sólido para el bienestar y

desempeño académico del estudiante en el riesgo de deserción. Al mismo tiempo, la facilidad para establecer relaciones sociales (0.167), la autonomía económica de la familia (0.132), la socialización (0.119) y el apoyo familiar en las decisiones (0.114) también se destacan como elementos esenciales, dado que subrayan la interconexión entre la esfera familiar y el riesgo de deserción.

En una segunda instancia, la percepción sobre la influencia de la tenencia de hijos en la probabilidad de desertar (0.112) y la disponibilidad de tiempo para estudiar y trabajar (0.103) contribuyen al modelo. Estos hallazgos sugieren que, si bien factores familiares son preponderantes, elementos como la percepción individual, habilidades sociales y gestión del tiempo también desempeñan un papel significativo en el riesgo de deserción.

Dimensión institucional

El modelo 4, dimensión institucional, consiste en un análisis de regresión que busca identificar los factores institucionales que pueden influir en el riesgo de deserción universitaria.

Tabla 6. Dimensión institucional

Modelo B		Coeficiente						
		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig. Límite inferior	95.0 % intervalo de confianza para B	
		Std. Error	Beta				Límite superior	
	(Constant)	34.155	9.222		3.704	.000	15.966	52.345
	Edad	5.662	1.641	.093	3.450	.001	2.425	8.900
	Estar soltero	3.963	1.192	.086	3.323	.001	1.611	6.315
	Nivel de eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes	-3.522	1.468	-.080	-2.400	.017	-6.418	-.627
	Nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias	4.624	1.568	.090	2.949	.004	1.532	7.717
	Nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante	3.450	1.544	.083	2.234	.027	.404	6.496
	Grado en el que pude evaluar todas las opciones de programas que la universidad tenía	3.333	1.160	.085	2.873	.005	1.045	5.622
	Grado en el que la universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría en áreas financiera, orientación académica y psicológica	4.852	1.329	.122	3.652	.000	2.231	7.472

Nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera)	4.140	1.274	.097	3.250	.001	1.628	6.653
Nivel de calidad de los egresados de la UCNE	6.149	1.826	.114	3.368	.001	2.548	9.749

Fuente: *elaboración propia*

La Tabla 6 presenta el coeficiente beta (estandarizados), el cual indica la jerarquía explicativa que posee cada variable independiente (a partir de su peso explicativo) en relación con la variable dependiente (índice de riesgo de deserción).

En este caso se observa que las variables que poseen mayor peso explicativo para el modelo son (en orden descendente) el grado en el que la universidad cuenta con un adecuado programa de seguimiento y asesoría (0.122), nivel de calidad de los egresados de la UCNE (0.114), nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera) (0.097), edad (0.093), nivel de capacidad para aprender nuevas experiencias (0.090), estar soltero (0.086), grado en el que la universidad puede evaluar todas las opciones de programas (0.085), nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante (0.083) y nivel de eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes (-0.080).

El análisis de los coeficientes beta revela una serie de factores que influyen en la dimensión institucional de la UCNE. En primer lugar, la presencia de un programa de seguimiento y asesoría adecuado, la calidad de los egresados, nivel de inserción al campo laboral de la carrera (nivel de empleabilidad de la carrera) (0.097), edad (0.093), la capacidad del estudiante para aprender nuevas experiencias. Además, se integran los factores como el estado civil (estar soltero), la evaluación de opciones de programas y la satisfacción con la carrera.

Por otro lado, la eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes tiene un impacto negativo y exponen la importancia de abordar y mejorar la eficacia de estos servicios para fortalecer la dimensión institucional. Como resultado se reducirá el riesgo de deserción.

El coeficiente negativo, por su parte, indica una relación negativa entre la variable independiente — nivel de eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes (-0.080) y la variable dependiente (riesgo de deserción)—. Esto significa que, a medida que la

eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes aumenta, el riesgo de deserción tiende a disminuir.

Se destaca, en este sentido, la necesidad de la UCNE de enfocarse en la calidad de sus egresados como un aspecto clave para fortalecer su posición institucional. La implementación y mejora de programas de seguimiento y asesoría, así como el fomento de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y su inserción laboral exitosa, también son áreas prioritarias para fortalecer la dimensión institucional. La atención a factores como la satisfacción con la carrera, la evaluación de opciones de programas y la consideración del estado civil de los estudiantes puede contribuir a una experiencia más completa y positiva.

Finalmente, la atención específica a la eficiencia de los servicios del decanato de estudiantes es crucial para mitigar su impacto negativo. Una revisión y mejora de estos servicios pueden no solo contrarrestar su influencia negativa sino también fortalecer la dimensión institucional en general y reducir el problema de la deserción universitaria.

DISCUSIÓN

El presente estudio analizó el riesgo de deserción de los estudiantes universitarios mediante análisis de regresión lineal múltiple.

En el modelo final o resumen se destaca la influencia significativa del entorno familiar en el riesgo de deserción estudiantil. La variable que destaca como el factor más influyente es el nivel de cohesión familiar, seguido del nivel de apoyo familiar en las decisiones, grado de facilidad para hacer amigos y nivel de satisfacción de la carrera respecto a las expectativas del estudiante. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas que subrayan la importancia del apoyo familiar y las relaciones sociales en el rendimiento académico y la permanencia en la universidad (Duche *et al.*, 2020; Tuero *et al.*, 2020).

La cohesión familiar ha sido consistentemente identificada como un factor protector contra

la deserción, ya que un entorno familiar sólido proporciona el respaldo emocional necesario para superar los desafíos académicos (Plourde, 2017). El apoyo familiar, especialmente en la toma de decisiones, también se ha asociado con una mayor retención estudiantil (Tuero *et al.*, 2020). La facilidad para hacer amigos, aunque a menudo subestimada, contribuye significativamente a la adaptación social y a la sensación de pertenencia, lo que puede influir positivamente en la retención estudiantil (Mamani, 2017).

Asimismo, la satisfacción con la elección de la carrera y la capacidad para aprender nuevas experiencias emergen como factores clave en la probabilidad de deserción. Investigaciones anteriores respaldan estos hallazgos al señalar que la falta de interés o afinidad con la carrera es una causa común de abandono (Franco, 2017). Además, la capacidad para adaptarse a nuevas experiencias se ha vinculado con la resiliencia estudiantil, influyendo en la capacidad para superar obstáculos y perseverar (Olivo, 2017).

El nivel de atención y concentración para el trabajo académico, así como el grado de disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio y trabajar también se destacan en el modelo. Estos resultados refuerzan la importancia de factores individuales en el rendimiento académico y la retención (Aguila, 2020). La gestión efectiva del tiempo y la concentración en las tareas académicas son habilidades esenciales para el éxito universitario.

El gasto económico familiar, por su parte, se presenta como un factor moderadamente influyente. Investigaciones adicionales respaldan la relación entre factores socioeconómicos y la deserción universitaria (Turizo *et al.*, 2019). Los costos asociados con la educación, incluidos los gastos familiares, pueden afectar significativamente la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios.

El grado de habilidades para desenvolverse adecuadamente en clase y el grado de adaptación al contexto social también juegan un papel en el riesgo de deserción. La falta de habilidades sociales y adaptación al entorno académico puede afectar la participación y el rendimiento académico (Morales y Chávez, 2017). Además, la adaptación al contexto social universitario ha sido identificada como un predictor significativo de la permanencia estudiantil.

En este estudio se constata que la deserción universitaria es un fenómeno complejo influenciado por una variedad de factores interrelacionados. El

apoyo familiar, la satisfacción con la elección de la carrera, las habilidades sociales y la gestión del tiempo son críticos para prevenir la deserción. Estos hallazgos respaldan la necesidad de intervenciones educativas y de apoyo que aborden tanto aspectos académicos como socioemocionales para mejorar la retención estudiantil.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Los resultados manifiestan la importancia de orientar los esfuerzos para mejorar la cohesión familiar, el apoyo en las decisiones familiares y la facilidad para hacer amigos. En este contexto, se sugiere implementar estrategias que fortalezcan la cohesión y el apoyo familiar, fomenten la creación de vínculos sociales entre los estudiantes y faciliten la adaptación al entorno universitario.

Considerando la alta influencia de la cohesión familiar y el apoyo en las decisiones familiares, se recomienda establecer programas de apoyo familiar que incluyan sesiones informativas, talleres y recursos para mejorar la comunicación y la participación de los padres en el proceso educativo de los estudiantes.

Dada la importancia de la facilidad para hacer amigos, se sugiere implementar actividades y eventos diseñados para fomentar la interacción social entre los estudiantes. Clubes, eventos sociales y programas de mentoría pueden ser eficaces para crear un entorno propicio para el desarrollo de relaciones significativas.

Por último, el modelo resumen (integral) destaca la relevancia de factores relacionados con la satisfacción personal como el gusto por la carrera y la capacidad para aprender nuevas experiencias. En este sentido, se recomienda que las instituciones educativas ofrezcan servicios de asesoramiento académico y programas que aborden las expectativas y necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así un entorno académico y personal satisfactorio.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se centran en tres áreas principales: fortalecimiento de la cohesión familiar y el apoyo en las decisiones familiares, fomento de la creación de vínculos sociales entre los

estudiantes y facilitación de la adaptación al entorno universitario y promoción de la satisfacción personal a través de servicios de asesoramiento académico y programas adaptados a las necesidades individuales. A continuación se las detalla:

- **Fortalecimiento de la cohesión familiar y el apoyo en las decisiones familiares:** establecer programas de apoyo familiar que incluyan sesiones informativas, talleres y recursos para mejorar la comunicación y la participación de los padres en el proceso educativo de los estudiantes.
- **Fomento de la creación de vínculos sociales entre los estudiantes:** implementar actividades y eventos diseñados específicamente para fomentar la interacción social entre los estudiantes como clubes, eventos sociales y programas de mentoría. Además, facilitar la formación de grupos de estudio y proyectos colaborativos para que los estudiantes tengan oportunidades regulares de interactuar y construir relaciones fuera del aula. Por último, promover la diversidad y la inclusión en el campus mediante la organización de eventos culturales y la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y perspectivas.
- **Facilitación de la adaptación al entorno universitario y promoción de la satisfacción personal:** ofrecer servicios de asesoramiento académico que ayuden a los estudiantes a planificar sus trayectorias educativas, abordar desafíos académicos y explorar oportunidades de desarrollo personal y profesional. Al mismo tiempo, ejecutar programas de orientación y mentoría que brinden a los estudiantes apoyo individualizado durante su transición a la vida universitaria y los ayude a navegar por los recursos y servicios disponibles en el campus. Asimismo, crear espacios de reflexión y autoevaluación donde los estudiantes puedan explorar sus intereses, habilidades y valores, y recibir orientación sobre cómo alinear sus metas personales y profesionales con su experiencia universitaria.

Finalmente, implementar estas recomendaciones contribuirá significativamente a crear un entorno universitario más favorable para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes y finalmente reducir el riesgo de deserción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguila, V. (2020). Permanencia de estudiantes de primer año en una institución de educación superior, según perfil y acciones de apoyo implementadas durante 2018. *Congresos CLABES*, 577-585. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122>
- Barragán, D. y Patiño, L. (2016). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 9(16), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409633954005.pdf>
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519018/>
- Franco, B. (2017). *Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/160ea135-f920-4314-a08e-cda7c1793d60>
- Gallegos, J., Campos, N., Canales, K. y González, E. (2018). Factores determinantes en la deserción universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación Universitaria*, 11(3), 11-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000300011&script=sci_abstract
- Jiminián, Y. (2009). Deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), durante el periodo 2001-2006 [Tesis de doctorado, Universidad Estatal a Distancia]. Repositorio de la Universidad Estatal a Distancia. <https://acortar.link/wtaE7g>
- Manríquez, A. y Vázquez, E. (2019). Estrategias planteadas en el acompañamiento tutorial para evitar el rezago y deserción. *Congreso CLABES IX*, 1184-1191. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2731/3443>
- Mamani, T. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100004

- Marte, R. y Fabián, L. (2021). Determinantes de la deserción universitaria: un estudio de caso en la República Dominicana. *Sapienza. International Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 2675-9780. <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/76>
- Morales, R. y Chávez L. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano Para la Innovación Social*, 4(8), 1-16. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121>
- Olivo, J. (2017). *Caracterización de estudiantes exitosos: una aproximación al aprendizaje de las ciencias naturales*. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2016). *Education in Colombia. Reviews of National Policies for Education*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/colombia/education-in-colombia-9789264250604-en.htm>
- Parra-Sánchez, J., Torres, I. y Martínez, C. (2023). Factores explicativos de la deserción universitaria abordados mediante inteligencia artificial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(18), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4455/2424>
- Núñez, P., Holst, I. y Campos, N. (2019). Comportamientos sociodemográficos, biopsicosociales y de estilo de vida relacionados con los trastornos alimentarios de niños y adolescentes de Costa Rica. *Ciencias de la alimentación y nutrición*, 10, 1021-1033. <https://doi.org/10.4236/fns.2019.108073>
- Plourde, S. (2017). *Deserción escolar y resiliencia en un contexto social desfavorecido de la República Dominicana*. Universidad del País Vasco.
- Silva, J., Castro, A., María, N., Márquez, N., Cadavid, W., Hernández, H., Navarro, J., De la Hoz, J. y Romero, L. (2019). Data mining to identify risk factors associated with university students dropout. En Y. Tan e Y. Shi (Eds.), *Data Mining and Big Data. DMBD 2019. Communications in Computer and Information Science* (pp. 44-52). Springer.
- Tuero, E., Ayala, I., Urbano, A., Herrero, F. y Bernardo, A. (2020). Intención de abandonar la carrera: Influencia de variables personales y familiares. *Revista Fuentes*, 22(2), 142-152. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/10769/10768>
- Turizo, L., García, K., Soto, S., Fragozo, Z. y Crissien, T. (2019). Estudio sobre la deserción y la no graduación en la Corporación Universidad de la Costa Colombia. *Revista UNIMAR*, 37(2), 13-25. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art1>

Implementación del currículo con perspectiva de género: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Implementation of the gender perspective in the curriculum: the case of Autonomous University of the State of Hidalgo, Mexico

 Carolina Aguilar Ramos*
carolina_aguilar@uaeh.edu.mx

 Araceli Callejas Téllez*
aracelic@uaeh.edu.mx

*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Recepción: 25 de abril de 2024

Aprobación: 14 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

La discriminación por razón de género es una forma de violencia presente en los espacios públicos y privados que puede combatirse a través de la influencia positiva de los procesos educativos inclusivos. Dado que la promoción de los derechos de todas las personas es una obligación jurídica e institucional, este trabajo parte de la premisa de que una de las medidas adecuadas para contrarrestar los ambientes de violencia en las instituciones de educación superior es contar con contenido curricular con perspectiva de género. Para sostener esta postura, se implementó, como método, una revisión documental, legislativa y de los planes de estudio de los distintos programas educativos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Los resultados obtenidos arrojaron la ausencia de asignaturas con contenido de género, por lo que se propone la incorporación de una materia institucional transversal con la finalidad de visibilizar y prevenir la desigualdad.

Palabras clave: contenido curricular, educación inclusiva, educación superior, género, perspectiva de género

ABSTRACT

Gender discrimination is a form of violence that exists in public and private spaces and can be combated through the positive influence of inclusive educational processes. Given that the promotion of the rights of all people is a legal and institutional obligation, this work is based on the premise that one of the appropriate measures to counteract violent environments in higher education institutions is to have curricular content with a gender perspective. In order to support this position, a documentary, legal and curricular review of the different educational programmes of the Autonomous University of the State of Hidalgo was carried out as a method. The results obtained showed the absence of subjects with gender content, so it is proposed to include a transversal institutional subject with the aim of making inequality visible and preventing it.

Keywords: curricular content, inclusive education, higher education, gender, gender perspective

INTRODUCCIÓN

En México, desde el 2011, se habla del enfoque de derechos humanos como el medio para estudiar las necesidades relacionadas con las prerrogativas universales de las personas. De hecho, de él se han desprendido diversas medidas para lograr la suma de compromisos adquiridos a nivel internacional.

Algunos de estos esfuerzos tienden a combatir los tratos diferenciados por razón de la edad, origen, discapacidad, forma de pensar o por el género. En el caso particular de la discriminación por razón de género, existe una deuda histórica ante la supuesta superioridad de un género sobre el otro por cuanto a capacidades, habilidades y derechos; fenómeno que se ha presentado tanto en la esfera pública como en la privada a pesar del dinamismo social actual.

Hoy en día es posible identificar patrones de comportamiento orientados hacia el fomento de la cultura de exclusión que nace de las bases de la educación tradicional cuyo contenido androcéntrico aún se transmite en las aulas mexicanas, el cual desestima la participación de actores diversos en los espacios escolares.

Sin embargo, la sociedad evoluciona a pasos agigantados. En este sentido, ¿los contenidos educativos y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje no tendrían también que transformarse? Ciertamente, en los contextos globalizados basta la evidencia para sostener una postura acerca de este tema: la educación es el medio para lograr las metas de la agenda de inclusión para garantizar el respeto y la dignidad de todas las personas.

Bajo esta premisa, el presente trabajo busca exponer que la problemática en torno a la discriminación —como una manifestación de la violencia— requiere acciones y políticas específicas para la construcción de ambientes escolares inclusivos. Pero ello no es una tarea fácil, dado el proceso de transversalización educativa inherente.

Así, esta investigación surge del interés de identificar acciones afirmativas enfocadas a contrarrestar los problemas cotidianos sobre desigualdad desde la óptica de la actualización curricular en las instituciones de educación superior (IES), particularmente desde el estudio del contexto institucional y académico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

En ese sentido, se aborda lo relativo al contenido de los planes de estudio de nivel superior a través

del método de revisión documental y del mapeo curricular de los planes de estudio de los programas ofertados en la UAEH. En primer lugar, se puntualiza sobre algunas concepciones teóricas significativas y se sistematizan las pautas jurídicas que incorporan la perspectiva de género a nivel nacional e internacional. De forma posterior, se comparten algunas reflexiones acerca del rol de las IES en el proceso de la construcción de la agenda de género en la educación superior y se analiza la normativa institucional y el contexto particular de la UAEH para, finalmente, señalar los métodos, resultados y la propuesta de incorporación de una asignatura con enfoque de género.

CONFIGURACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Para referir al género como causa de discriminación y a la perspectiva de género como metodología de análisis, es necesario distinguirlas. El género consiste en las expectativas culturales de cada persona según lo socialmente admitido en determinado momento histórico. Dicho en otras palabras: se trata de “la construcción de la autoimagen que da como consecuencia el concepto de lo masculino y lo femenino” (Instituto Jalisciense de las Mujeres [IJM], 2008), “marcando posiciones sociales distinguibles para una asignación desigual de derechos y responsabilidades entre los sexos” (Facio, 2003, p. 16).

Por su lado, la perspectiva de género puede entenderse como “el enfoque a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros” (Serret, 2008, p. 15); lo que invierte las reglas y prácticas que replican la desigualdad. Al respecto, Lagarde (1996) señala que “esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (p. 13) con el ánimo de también integrar a las diversidades sexuales que no se autoidentifican dentro del marco de lo femenino y masculino en un sentido de una verdadera inclusión.

Así, la perspectiva de género surge de la necesidad de abordar la discriminación desde la base de aceptar y respetar las características, identidades y formas de relacionarse con los demás y con el

entorno. En paralelo, implica ser agentes de cambio de las construcciones sociales que históricamente han sido adoptadas como únicas para reemplazarlas por percepciones contemporáneas de carácter integrador.

En la década de los setenta, dio inicio el debate público internacional para el establecimiento de los primeros lineamientos en contra de las brechas de género. En 1975, la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer celebró la primera Conferencia Mundial en la Ciudad de México con el objetivo de entrelazar las acciones de distintos países en la materia. Luego se replicaron otras tres conferencias: Copenhague en 1980, Nairobi en 1985 y Beijing en 1995. Con esta última, se creó la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing; una política mundial que planteó diversos objetivos estratégicos para lograr la igualdad de género con base en doce esferas cruciales, siendo una de ellas la educación. En uno de sus objetivos, denominado “Desarrollar una educación y formación no discriminatoria”, se señalaron como acciones puntuales la elaboración de planes de estudios y material didáctico libre de estereotipos de género para todos los niveles de la educación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1995).

Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de 1979 destacó la importancia de eliminar los conceptos estereotipados referentes a los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza mediante la modificación de los libros y programas escolares (Oficina de Derechos Humanos de las Naciones Unidas [OHCHR], 1979). De igual forma, en septiembre de 2015 fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Agenda 2030, compuesta por 17 objetivos, 169 metas y 230 indicadores globales; de los cuales, el objetivo número 5, “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”, establece como meta la aprobación y fortalecimiento de políticas para promover la igualdad de género. Asimismo, el objetivo número 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, refiere como una de sus finalidades asegurar que todos los alumnos adquieran conocimientos necesarios para promover, entre otras cosas, la igualdad de género y los derechos humanos (ONU, 2015).

En México, la progresión del reconocimiento de la igualdad ha sido un proceso lento. De las épocas prehispanica y colonial poco se puede mencionar

acerca de los derechos de las mujeres, ya que las relaciones familiares se caracterizaron por considerarse “personas de segunda categoría” al grado de negarles la titularidad de derechos civiles como fue el caso de la propiedad de sus bienes al ser jurídicamente dependientes de sus padres o parejas a pesar de su mayoría de edad.

Fue hasta 1917 que se incorpora normativamente la protección de los derechos de las mujeres en dos disposiciones de gran trascendencia. Una de ellas fue la Constitución Política Federal, texto en el que —hasta la fecha— se establecen medidas de cuidado para el trabajo desarrollado por mujeres y los permisos por parto, cesárea y período de lactancia. Por su parte, la Ley de Relaciones Familiares de ese mismo año fue un parteaguas en la materia civil, al estipular que hombres y mujeres podían disponer de sus bienes y actuar en nombre propio sobre actos que les competan (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1917).

Más tarde, para 1953 se reconoce la autonomía de las mujeres para votar y ser electas en los procesos democráticos del país. En noviembre de 1974 se reformó el contenido del artículo 4.º de la Constitución Federal estableciendo la igualdad jurídica entre hombres y mujeres como un mandato constitucional. Las medidas nominadas son trascendentales por el momento en el que se efectuaron y los cambios significativos en materia de igualdad de género en el sector educativo.

Por otro lado, en 2003 se publica la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la cual reconoció a la educación como un eje medular para lograr la igualdad. Es decir: el Estado mexicano fortalece las políticas educativas sobre género de manera oficial.

En armonía con esta disposición jurídica, en 2006, se crea la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; norma que establece el mandato de la educación igualitaria en todos los niveles formativos por la necesidad de eliminar toda forma de discriminación.

Finalmente, en 2019, se expide la Ley General de Educación. Este es el ordenamiento más importante, dado que aterriza las competencias y obligaciones en materia educativa, estableciendo como uno de los fines inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Esta norma se fortalece, en 2021, con la publicación de la Ley General de Educación Superior donde se establece que las IES deben garantizar espacios

libres de violencia de género a través de las acciones formativas, de capacitación y por la incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género.

LAS IES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AGENDA DE GÉNERO

Desde la primera infancia, las y los menores de edad están en constante intercambio de información. En general, son influenciados fuertemente por factores dentro de casa y algunos externos —medios de comunicación, redes sociales, entre otros—, los cuales forman parte del reconocimiento de sus propios límites “a partir de la conflictiva confluencia de lo que desea y se puede hacer” (Pinto-Archundia, 2016, p. 275).

La familia —al ser la institución primigenia en el desarrollo de toda persona— convierte al hogar en ese primer espacio de socialización y de aprendizaje. Por su parte, las instituciones educativas coadyuvan de manera significativa tanto en lo relacionado con el aprendizaje como en la construcción de un pensamiento crítico y de las habilidades necesarias para enfrentar los retos del mundo. Los aportes de Subirats *et al.* (1999) recalcan esta afirmación, dado que la familia y las instituciones desempeñan un papel importante en la formación personal, ya que —en el proceso natural de adquisición del conocimiento— resultan valiosos los esfuerzos conjuntos de ambos actores.

Dada la naturaleza de este trabajo, el enfoque seleccionado se centra en las instituciones educativas a nivel superior. En ese sentido, se destaca la importancia del papel que tienen las IES como uno de los actores clave en el proceso de conocimiento formal y, a su vez, de construcción de la educación inclusiva como parte medular de la formación integral del estudiante.

Para este análisis, resultan ilustrativos diversos trabajos que abordan la importancia de los espacios educativos en el proceso de transmisión de valores y comportamientos. De primera mano, Solís (2016) señala que “la escuela constituye un factor de cambio para transformar realidades y fomentar la aplicación de derechos y libertades” (p. 99). Por su parte, Echavarría (2003) sostiene que la escuela es “el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convocan a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social” (p. 7). Al respecto, Ibañez-Aguilar

(2021) concluye que la escuela es el espacio idóneo para plantear, practicar y probar la inclusión, la no discriminación y la diversidad, ya que actualmente el sistema educativo sigue en la construcción de soluciones para atender a estas problemáticas.

De esta manera, los esfuerzos por erradicar la discriminación y por la incorporación de la igualdad de género deben producirse dentro del sistema educativo y no fuera del mismo, ya que los procesos de formación en los que se incluye la perspectiva de género “cumplen con la función de sensibilizar a integrantes de la comunidad universitaria en relación a las distintas formas de desigualdad entre los sexos, coadyuvando a construir conciencia y disposición ante los cambios a favor de la equidad de género” (Buquet, 2011, p. 215).

Por lo mismo, las universidades deben ser lugares inclusivos en los que se identifiquen dinámicas institucionales asertivas que pugnen por pasar de la literalidad de la ley a lo pragmático. No se trata, en este sentido, de forzar la inclusión, sino de tener estrategias para que no se repliquen los modelos de discriminación en aras de lograr la verdadera sensación de pertenencia.

Es incipiente que en los espacios universitarios se concrete las regulaciones y políticas de Estado que pretenden erradicar la discriminación, no solo contra mujeres, sino contra los géneros e identidades, pues hacer lo contrario sería replicar los procesos de exclusión que históricamente aquejan a la sociedad mexicana.

Con independencia de la naturaleza de las estrategias que cada país implemente para lograr igualdad —mismas que pueden ser preventivas o remediales—, uno de los caminos más sólidos para transformar las preconcepciones culturales es la educación.

En esta dirección, es innegable que, en los procesos educativos del nivel básico, medio y superior, “el trabajo en equipo juega un papel determinante en la formación de los alumnos” (Tocora y González, 2018, p. 2). Por ello, otro de los componentes que impactan de manera inmediata en toda propuesta de prácticas educativas y actualización curricular es el personal docente.

De tal suerte que tampoco se puede negar la relevancia que el profesorado tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, indiscutiblemente, docentes y estudiantes son actores educativos entrelazados y, a su vez, inmersos en una interacción con otros factores que, como señalan Osorio *et al.* (2022),

se componen de los recursos, la planificación, el contexto y la evaluación del mismo.

Esta precisión es importante, ya que una forma de garantizar que la actualización curricular con perspectiva de género sea eficaz es con capacitación de las personas frente a un grupo. Así se reconoce que su actuación no se resume en ser agentes transmisores de conocimiento, pues indirectamente puede verse mermada la propuesta como consecuencia de aquellos aprendizajes que de forma no intencional “se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados a este proceso (recursos didácticos, tareas, sistemas de evaluación), como en las relaciones de poder (lenguaje verbal y no verbal, interacciones, discursos, políticas institucionales, entre otros)” (Maceira, 2005, p. 195); es decir: en el currículo oculto.

De manera amplia, hablar del currículo oculto sobre género trasciende este contexto, dado que puede reforzar los roles sexistas que producen discriminación.

Sobre ello, Trejo (2015) sostiene que es importante considerar que el docente selecciona o crea, en buena medida, sus propios materiales didácticos para complementar los contenidos que se presentan en los libros de texto. Por ello, otros factores como las creencias, experiencias y libertad de cátedra pueden influir en cómo se abordan los contenidos de género en las universidades.

Sobre esto Mayorga (2018) afirma que:

la forma de efectivizar la igualdad de género en el ámbito educativo implica cambiar la forma de pensar y actuar de los docentes en su dinámica de dar clases, en articular la igualdad de género en sus contenidos, para que su intervención profesional genere cambios positivos en la sociedad. (p. 138)

En ese sentido, se coincide que es menester tomar medidas adicionales a la revisión curricular como apostar por la capacitación docente en este ámbito, pues —más allá de ser necesario para el alumnado— la promoción de la perspectiva de género también compete a todo el personal involucrado en las IES.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio surge en el marco de los procesos de revisiones curriculares de algunos programas educativos ofertados por la UAEH, así como del proceso

del desarrollo del documento rector a nivel institucional denominado Plan de Desarrollo Institucional (PDI). En ese tenor, se emplean datos relacionados a la normativa interna de la universidad y los contenidos formativos del nivel superior de todas las unidades académicas con presencia en los distintos municipios y comunidades del estado de Hidalgo.

Dada la naturaleza de esta revisión, los alcances son de carácter descriptivo producto de la revisión documental de disposiciones institucionales, mapas curriculares y normativa nacional e internacional relacionada de forma directa con la educación inclusiva y la erradicación de la discriminación por razón de género.

Para lograrlo, se toman —como punto de partida— dos premisas fundamentales: en primer lugar, se considera la obligatoriedad que emana de los mandatos constitucionales y del orden internacional respecto de los estudios sobre género y las políticas enfocadas a su reconocimiento en todos los sectores del país, entre los que se encuentra el ámbito educativo. En consecuencia, se identifica que los problemas de segregación de los géneros y la exclusión son una problemática cotidiana que lesiona el tejido social y universitario, siendo emergente focalizar esfuerzos para proponer remedios a mediano plazo en los que las IES intervengan como parte del compromiso de formar profesionales y personas que sumen a la sociedad.

Para atender la primera premisa, en la parte inicial de este estudio se sistematizan los marcos regulatorios de la perspectiva de género y de la educación inclusiva como parte de uno de los enfoques sociales hacia los que se dirigen los esfuerzos públicos. En ese sentido, el caso de análisis no fue la excepción, ya que la UAEH —como organismo público descentralizado dotado de autonomía gubernamental, académica, administrativa y normativa— cuenta con disposiciones vinculantes de la que se desprende el marco de actuación, facultades, competencias y enfoques sobre género.

Al respecto, se puntualiza que la UAEH —al ser parte de las IES que gozan de autonomía— está regulada por los mandamientos jurídicos constitucionales a nivel federal y del ámbito local, así como de las leyes generales en la materia. Adicionalmente, cuenta con una serie de principios enfocados al tratamiento de los derechos humanos y el género como una parte fundamental en el desarrollo de la vida universitaria; mismos que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Normatividad institucional en materia de perspectiva de género

Normatividad institucional	Artículo	Contenido
Estatuto General	Artículo 4.º	Son normas permanentes en el quehacer de la UAEH los principios de libertad de cátedra, investigación y libre manifestación de las ideas, en un marco permanente de respeto a la pluralidad de pensamiento y a la tolerancia que deben guardarse entre sí los miembros de la comunidad universitaria, la tutela de los derechos humanos, la observancia de la equidad de género y el fomento de los valores de respeto, honestidad, transparencia, lealtad y responsabilidad.
Código de Conducta de las Autoridades y el Personal de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Artículo 4.º	Son principios la no discriminación, la paridad de género y la prohibición de toda forma de acoso u hostigamiento laboral, escolar o moral.
	Fracción III del artículo 5.º	Las autoridades y el personal deberán impulsar el respeto de normas internacionales, en especial las relativas a derechos fundamentales que sean aplicables al ámbito universitario.
Código de Ética e Integridad Académica del Personal y el Alumnado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Artículo 9.º	Las autoridades tienen el deber de promover progresivamente la inclusión y el respeto a la diversidad de géneros.
	Artículo 11	La comunidad deberá promover la enseñanza y vivencia de la masculinidad sensible e igualitaria.
Protocolo para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia de Género en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Artículo 10	Las autoridades y funcionariado en el ámbito de sus atribuciones deben: actuar con perspectiva de género.
	Artículo 25	La prevención consiste en la realización de las capacitaciones, cursos y campañas de difusión con el fin de promover y consolidar un ambiente universitario sano y libre de todo tipo y modalidades de violencia.
Reglamento Escolar	Artículo 29	Es derecho de los estudiantes el recibir educación con respeto a la diversidad e igualdad de género.
Plan de Desarrollo Institucional 2024-2029	Eje rector 5.6 de la gestión universitaria	Fortalecer los derechos humanos y la igualdad de género de los universitarios, mediante su protección y difusión, con la finalidad de generar una cultura de paz.

Fuente: *elaboración propia*

Otro referente importante con el que se vincula la normativa anteriormente indicada es el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2020) 2020-2024 de la Secretaría de Educación Pública Federal, en el que uno de sus objetivos prioritarios es el garantizar el derecho de la población mexicana a una educación equitativa e inclusiva a través de la adecuación de los planes y programas de estudio para asegurar su pertinencia con especial atención a la diversidad y a la perspectiva de género.

Respecto del segundo punto, lo emergente de una respuesta factible que coadyuve a erradicar las desigualdades sociales motivadas se encuentra justificado en el tenor sobre el que descansa el quehacer científico sobre estudios de género, el cual tiende a tener efectos a corto, mediano y largo plazo en la vida profesional y personal del estudiantado universitario.

En ese sentido, una de las formas pedagógicas posibles para la apuesta de la sensibilización educativa en materia de género consiste en la inclusión de asignaturas específicas a los planes de estudio. Así, en el caso del enfoque que se plantea en este trabajo, se optó por implementar una revisión detallada de los contenidos temáticos ofertados a nivel licenciatura; resultados que se explican de forma completa en los siguientes apartados.

Mapeo curricular

Todos los programas educativos de licenciatura que oferta la UAEH tienen programas institucionales en los que se asigna a los estudiantes una carga académica semestral y en modalidad presencial según su disciplina. En ella se especifica la academia a la que

corresponde, el número de horas teóricas y prácticas a cursar durante el semestre, los núcleos de formación al que pertenece la asignatura —básico, profesional, complementario, terminal y de integración— y las competencias genéricas y específicas que han de desarrollarse como parte del perfil de ingreso y egreso de la oferta académica de la universidad.

Las áreas del conocimiento de las que se desprenden los diversos programas son artes y humanidades, ciencias de la vida, ciencias médicas, ciencias naturales, ciencias sociales y gestión e ingeniería y tecnología. Para efectos del presente análisis, se realizó la revisión de los programas educativos de licenciatura impartidos en los diversos campus de la universidad¹, aunque dentro de la presencia territorial en todo el estado de Hidalgo también se cuenta con siete unidades de educación media superior, los cuales no fueron parte del presente estudio por el enfoque de la metodología aplicada en esta investigación.

Del análisis, se identificó que solamente la licenciatura en psicología tiene una asignatura en segundo y sexto semestre titulada Teorías del Género y Sexualidad; por su lado, el programa de la licenciatura en sociología ofrece Género y Desigualdad en cuarto semestre y, por último, la licenciatura en derecho oferta la materia Derechos Humanos en segundo semestre.

Es importante puntualizar que únicamente estos tres programas cuentan con una materia enfocada al género, por lo que el resto de la oferta educativa universitaria no cuenta con asignaturas que de forma directa aborden temáticas relacionadas con esta perspectiva. En ese sentido, se identifica la necesidad emergente de incorporar este nicho de estudio al currículo institucional de la totalidad de los programas a nivel de licenciatura.

Ante ello y dada la gran diversidad de orientaciones formativas con las que cada una de las áreas del conocimiento cuentan, se contempla —como una forma plausible de lograr los objetivos planteados— atender a una de las particularidades con las que cuenta la UAEH: la presencia de programas institucionales transversales que impactan a la totalidad de

las licenciaturas ofertadas, mismas que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Programas institucionales transversales

Programa institucional	Asignaturas impartidas
Asignaturas institucionales	Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente Aprender a Aprender México Multicultural Fundamentos de Metodología de la Investigación
Lengua Extranjera (PILE)	Conversaciones Introductorias. Lengua Extranjera Eventos Pasados y Futuros. Lengua Extranjera Logros y Experiencias. Lengua Extranjera Decisiones Personales. Lengua Extranjera Causa y Efecto. Lengua Extranjera En Otras Palabras. Lengua Extranjera
Actividades Artísticas y Culturales (PIAAC)	Artes Escénicas Artes Visuales Música
Educación para una Vida Saludable (PIAEVS)	Salud y Nutrición Salud y Prevención de Adicciones Sexualidad Responsable

Fuente: *elaboración propia*

Hay que mencionar que cada una cuenta con contenidos propios de la disciplina referida con la finalidad que informar de manera integral a las y los estudiantes, como se estipula en el modelo educativo. Asimismo, se pretende que con sus contenidos se desarrollen capacidades adicionales a las competencias generales. A pesar de las bondades de estos programas transversales, se observa que ninguno de estos cuenta con tópicos de género desde la perspectiva de los derechos humanos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de la doctrina, de los documentos institucionales y de la normativa aplicable se identificó la ausencia de contenidos temáticos con perspectiva de género en la totalidad de los programas educativos de nivel superior de la UAEH. Sin embargo, uno de los hallazgos relevantes fue en el sentido de ubicar una asignatura institucional que puede alinearse con los objetivos buscados.

¹ La UAEH cuenta con un total de seis institutos: Instituto de Ciencias de la Salud, Instituto de Artes, Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería, Instituto de Ciencias Agropecuarias, Instituto de Ciencias Económico-Administrativas y el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades; así como de nueve escuelas superiores ubicadas en Actopan, Atotonilco de Tula, Ciudad Sahagún, Huejutla, Tepejí del Río, Tizayuca, Tlahuelilpan y Zimapán.

Como se mencionó en la Tabla 2, existen cuatro programas institucionales —cada uno con sus contenidos particulares— que responden a las competencias universitarias previstas en los marcos reguladores de la universidad. De ellos, el Programa Institucional de Actividades de Educación para una Vida Saludable (PIAEVS) está formulado para abordar los riesgos relacionados con el desarrollo de conductas de autocuidado, identidad, autoestima y la promoción de la salud sexual.

Dicho programa tiene como objetivo promover en los estudiantes de licenciatura habilidades de tipo cognitivo, emocional, físico y social con un total de cien horas teórico-prácticas equivalentes a dos créditos a lo largo de tres semestres. Acerca de sus métodos de aprendizaje, se identificó que es de carácter preventivo y se apoya en una metodología de trabajo en pares, apoyado por una coordinación entre estudiante y profesorado.

Debido a las características y particularidades de este programa institucional, y dado que es de carácter obligatorio para todos los programas educativos de la universidad, se considera que la incorporación de una asignatura curricular sobre temas de género sería posible añadiendo una cuarta materia al PIAEVS; esto significaría apostar por una carga curricular presente a nivel superior que permitiría incorporar un aprendizaje trascendente como parte de la agenda de género. Parte de esta afirmación nace de la necesidad de promover los derechos humanos de todas las personas, así como de coadyuvar a la prevención de la violencia de género y la discriminación en los espacios universitarios.

Nombre de la asignatura: Género y diversidad

Eje: Educación para una Vida Saludable (PIAEVS)

Público dirigido: estudiantes del 5.º semestre de licenciatura

Objetivo general: incorporar la perspectiva de género en los diversos programas educativos de nivel superior de las distintas áreas del conocimiento que son ofertadas para la población estudiantil de la UAEH

Objetivos específicos:

Promover la cultura de los derechos humanos.

Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo acerca de las problemáticas vigentes sobre el género.

Coadyuvar en la prevención de la violencia de género en la esfera pública y privada.

Evitar ambientes de violencia generalizada que repercuten en el sano desarrollo del proceso educativo universitario.

Pertinencia: que las y los egresados de la UAEH cuenten con elementos sobre temáticas vinculadas al género como parte de su formación integral en aras de contrarrestar escenarios de discriminación y violencia en los ámbitos públicos y privados de su entorno, así como a mediano y largo plazo en el ejercicio de su profesión.

Contenido temático:

Género: construcción y naturaleza

Diversidad y discriminación

Violencia de género

Procesos de enseñanza-aprendizaje:

Lecciones teóricas

Aprendizaje colaborativo

Estudios de caso

Investigación

Perfil docente: sexo indistinto. Contar con conocimientos teóricos en materia de género y experiencia en capacitaciones en dicha materia comprobable a través de certificaciones, cursos, talleres o diplomados de contenido académico. Carreras afines: derecho, antropología, sociología y psicología.

Una vez desarrollada la propuesta de inclusión de una asignatura con enfoque de género aplicable para las y los estudiantes de todos los programas educativos de nivel superior, es importante referenciar otras acciones puntuales que tendrían que ser consideradas para lograr los efectos positivos esperados. De ello, se señalan algunas sugerencias adicionales:

1. Desarrollo de material didáctico: se sugiere la socialización de materiales didácticos dirigidos a la comunidad universitaria en materia de género como parte del proceso de cultura de los derechos humanos cuya finalidad sea consolidar la comprensión de temas.

2. Capacitación docente en materia de género: como fue mencionado en este trabajo, el currículo oculto puede estar presente en la totalidad de programas y asignaturas de las competencias genéricas y específicas del estudiantado, por lo que el proceso de acompañamiento docente es medular en la consolidación de los aprendizajes adquiridos en esta nueva asignatura. Para esto se sugiere la implementación de cursos y talleres sobre género para la transformación de la práctica docente.

CONCLUSIONES

Existe un marco regulatorio extenso que considera la perspectiva de género de manera general y la coloca como un tópico central en la formación de todos los niveles educativos para garantizar el goce efectivo de los derechos humanos.

Uno de los grandes obstáculos a los que se ha enfrentado la educación con perspectiva de género —más allá de los materiales y económicos— son los factores culturales; es decir: aquellos relacionados con un trato diferenciado e injustificado basado en estereotipos sociales que reproducen escenarios de discriminación y exclusión.

Aunque es cierto que se han desarrollado medidas para impulsar la educación inclusiva a través de los esfuerzos internacionales que México adoptó y regionalizó para configurar la igualdad de género como un motor que impulsa sus políticas educativas. En ello, las IES juegan un papel significativo, pues las acciones implementadas de forma interna impactan en la consolidación del conocimiento científico y visibilizan las problemáticas que se viven respecto de la discriminación por género.

Por todo ello, incorporar una asignatura institucional transversal con perspectiva de género impactará positivamente a toda la comunidad universitaria (estudiantes, académicos, investigadores y personal administrativo), abonando al cumplimiento de los objetivos 3, 4 y 5 de la Agenda 2030, así como de las metas e indicadores globales de los objetivos del desarrollo sostenible.

En esa tesitura, las instituciones deben ocuparse por atender la agenda de género de forma puntual, partiendo del análisis de sus contenidos curriculares para identificar áreas de oportunidad y proponer mejoras como parte de un mandato institucional y social. En el caso de estudio sobre el que se realizó esta investigación, la UAEH debe apoyarse expertos y de la sociedad en general para la actualización y el rediseño curricular de los programas educativos; en tanto que estos deben alinearse a las disposiciones actuales y a los contextos globales de inclusión del mundo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 1(23), 211-225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Cámara de Diputados (11 de junio de 2023). *Ley Federal Para Prevenir y Eliminar la Discriminación de 2023*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Cámara de Diputados (2 de agosto de 2006). *Ley General Para la Igualdad Entre Mujeres y Hombres*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Cámara de Diputados (30 de septiembre de 2009). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. 5 de febrero de 1917. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (9 de mayo de 1917). *Ley de Relaciones Familiares*. <https://n9.cl/x6ke>
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 1(2), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>
- Facio, A. (2003). Los derechos humanos desde una perspectiva de género y las políticas públicas. *Revista Otras Miradas*, 3(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18330102>
- Ibañez-Aguilar, L. (2021). La no discriminación e igualdad en la escuela ante los cambios culturales. *Eduscientia*, 4(7), 108-118. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/95/71>
- Instituto Jalisciense de las Mujeres [IJM]. (2008). *Mujeres y hombres. ¿Qué tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género en México*. Instituto Jalisciense de las Mujeres. <https://n9.cl/6usmf>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Editorial Horas y Horas.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la Educación Superior: alternativa para superar

- el sexismo en la escuela. *Revista Estudios de Género. La Ventana*, 1(21), 187-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el Siglo XXI. *Palermo Business Review*, 1(18), 137-144. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf
- Oficina de Derechos Humanos de las Naciones Unidas [OHCHR]. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Organización de las Naciones Unidas. <https://n9.cl/u2rgyl>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1995). *Strategic objective B.4 Develop non-discriminatory education and training*. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/educa.htm>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Agenda 2030*. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/197>
- Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2022). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Científica Qualitas*, 2(23), 1-11. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/117/124>
- Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 2(3), 271-283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811018>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Serret, E. (2008). *¿Qué es y para qué es la perspectiva de género?* UAM- Azcapotzalco.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Paidós Ibérica.
- Solís, A. (2016). *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano.
- Tocora, S. y González, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *VARONA Revista Científico-Metodológica*, 1(66), 1-9. <https://n9.cl/oq11r>
- Trejo, M., Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>

Autorregulación del aprendizaje y retroalimentación en la educación superior

Self-regulated learning and feedback in higher education

 Santiago Yáñez Puruncajas*
santiago.yanez@upacifico.edu.ec

 Mérida Veintimilla Hurtado*
melida.veintimilla@upacifico.edu.ec

*Universidad del Pacífico, Ecuador

Recepción: 23 de abril de 2024

Aceptación: 14 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

El artículo proporciona una visión detallada sobre la autorregulación del aprendizaje y el *feedback* (retroalimentación) en el contexto universitario. El primer elemento nominado es una habilidad que puede desarrollarse con el tiempo; el segundo, por su lado, se considera una habilidad que optimiza esa práctica. En este artículo se explora la relación bidireccional entre ambos conceptos y se destaca el papel del *feedback* como herramienta para optimizar procesos formativos. Se describen, además, diversos tipos de *feedback* y estrategias efectivas para implementarlo. La teoría del aprendizaje social de Bandura sustenta la influencia de este recurso en la autorregulación. El método que se utilizó fue la revisión bibliográfica exhaustiva, donde se incluyó la búsqueda sistemática de literatura académica relevante y se confirmó que el *feedback* oportuno y específico mejora la autorregulación del aprendizaje e impacta en la formación educativa.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, autorregulación, educación superior, feedback

ABSTRACT

The article provides a detailed overview of self-regulation of learning and feedback in the university context. The former is seen as a skill that can be developed over time, while the latter is seen as a skill that optimises this practice. This article explores the bidirectional relationship between the two concepts and highlights the role of feedback as a tool for optimising learning processes. It also describes different types of feedback and effective strategies for implementing them. Bandura's social learning theory underpins the influence of this resource on self-regulation. The method used was a comprehensive literature review, which included a systematic search of the relevant academic literature and confirmed that timely and specific feedback improves self-regulation of learning and has an impact on educational training.

Keywords: teaching, learning, self-regulation, higher education, feedback

INTRODUCCIÓN

El presente artículo examina las opiniones y evaluaciones de los estudiantes sobre el *feedback* en el contexto de la educación superior. Por tanto, se explora cómo los comentarios y sugerencias brindados por los profesores son interpretados y utilizados por los discentes para mejorar su formación. Además, se analiza la conexión entre estas percepciones y la autorregulación del aprendizaje; es decir: cómo el alumnado es capaz de gestionar y dirigir sus procesos de instrucción.

Por otro lado, el objetivo principal es asimilar cómo el *feedback* recibido por los estudiantes en la educación superior impacta en la autorregulación del aprendizaje. Al mismo tiempo, se identifican las diferentes formas en que los alumnos perciben el *feedback*, cómo este influye en su motivación y en la forma en que regulan su proceso de estudio. Además, se reflexiona sobre cómo los profesores pueden ajustar sus estrategias de *feedback* para promover una autorregulación efectiva entre los alumnos.

Para desarrollar el presente ensayo, se desarrolla un minucioso proceso de revisión sistemática de las contribuciones más recientes relacionadas con este tema. Es importante resaltar que, para tal fin, se estructura un esquema riguroso que permite la identificación, análisis y síntesis exhaustiva de la literatura relevante vinculada. Incluso, se emplea la pregunta de investigación para iniciar el análisis: ¿cuál es el impacto del *feedback* en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la educación superior?

En otro orden de cosas, la educación superior es un espacio donde profesores y estudiantes tienen una interacción constante. Una de las herramientas más importantes en este vínculo es el *feedback*, el cual es el conjunto de comentarios y sugerencias que los profesores dan a los alumnos sobre su trabajo académico. Esta estrategia es vital para mejorar el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

Sin embargo, el *feedback* no solo se trata de recibir críticas, sino también de comprenderlas y utilizarlas para crecer. Los profesores a menudo brindan comentarios específicos y detallados para ayudar a los estudiantes a entender en qué áreas necesitan mejorar y cómo pueden hacerlo. Aunque, la manera en que estos perciben y utilizan este proceso puede variar (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Ahora bien, para mejorar la efectividad del *feedback*, en la educación superior, es esencial

entender cómo los estudiantes perciben y reaccionan ante los comentarios recibidos. Algunos pueden sentirse desanimados por críticas mientras que otros las ven como oportunidades de crecimiento. Estas percepciones influyen en la autorregulación del aprendizaje; es decir: en cómo controlan y dirigen su proceso de formación. En general, los comentarios de los profesores pueden motivarlos o desmotivarlos (Zimmerman, 2000).

Comprender esta relación es clave para adaptar los enfoques de *feedback* y hacerlos más efectivos y significativos. Al ajustar la forma en que se entregan los comentarios, los profesores pueden crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo y enriquecedor para todos (Black y Wiliam, 1998). Este enfoque no solo mejora el aprendizaje de los alumnos, sino que también fomenta una cultura de retroalimentación constructiva y de apoyo mutuo en el aula. Con ello se prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo académico y laboral con confianza y habilidades sólidas de autorregulación.

MATERIALES Y MÉTODOS

El método utilizado en el ensayo científico se basa en una revisión bibliográfica detallada sobre la autorregulación del aprendizaje y el *feedback* en el contexto de la educación superior. A través de la recopilación y análisis de información proveniente de fuentes académicas relevantes primarias, se exploran las interacciones entre el *feedback* y la autorregulación del proceso de instrucción, así como la influencia de estos aspectos en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

El proceso metodológico incluye las etapas que se desarrollan en los siguientes párrafos.

Revisión bibliográfica

Se realiza un examen exhaustivo de la literatura para identificar estudios previos relacionados con la autorregulación del aprendizaje y el *feedback* en la educación superior. Se consultan fuentes académicas confiables y relevantes para recopilar datos sobre el tema.

Análisis de la información

Se analizan críticamente los hallazgos y teorías presentados en la literatura revisada. Se identifican patrones,

tendencias y relaciones entre el *feedback*, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Síntesis de datos

Se sintetizan los datos recopilados y se presentan de manera coherente y estructurada en el ensayo científico. Se destacan las conclusiones clave derivadas de la revisión bibliográfica y se establecen conexiones significativas entre los conceptos analizados.

Desarrollo de argumentos

Se desarrollan argumentos sólidos respaldados por evidencia empírica y teórica para sustentar las afirmaciones realizadas en el ensayo. Se establecen, además, relaciones claras entre el *feedback*, la autorregulación del aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes.

La revisión sistemática de la literatura, por otro lado, se define como un tipo de investigación que facilita la identificación, evaluación e interpretación de los estudios existentes en un campo específico (Kitchenham y Charters, 2007).

Por otro lado, para examinar los artículos de manera rigurosa se estableció un protocolo de análisis con las siguientes fases: 1) preguntas de investigación, 2) proceso de búsqueda, 3) criterios de inclusión y exclusión, 4) proceso de selección y extracción de datos y 5) síntesis de datos (Ramírez y Lugo, 2020).

Fase 1. Preguntas de investigación

La pregunta de investigación se planteó para analizar y profundizar cómo el *feedback* recibido por los estudiantes en la educación superior impacta la autorregulación del aprendizaje. Además, esta pregunta sirvió para localizar los artículos relativos a los hallazgos del papel de la autorregulación en los procesos de *feedback*.

Fase 2. Proceso de búsqueda

El protocolo de búsqueda de los artículos integró los procesos electrónicos en las bases de datos de Google Académico. Asimismo, se delimitaron palabras clave —*feedback*, *autorregulación*, *educación superior* y *aprendizaje*—, el idioma (español-inglés), el período temporal (2017-2024) y el tipo de documento (artículo de revisión). El resultado fue de 8630 artículos, de los cuales se eliminaron los artículos repetidos. En total quedaron 5960.

Fase 3. Criterios de inclusión y exclusión de los artículos

Se excluyeron:

1. Los que no fueron de educación superior.
2. Los que fueron más cercanos a procesos de elaboración, diseño y validación de instrumentos.
3. Los que fueron de campos de conocimiento específicos (medicina, biología, física, etc.) y que contuviesen un término relativo a dicho campo de conocimiento en el título (exceptuando el campo de educación o enseñanza).

De la selección inicial se descartaron aquellos artículos que no aportaban información relevante al estudio. Esto incluía temas como terapia ocupacional, programa de innovación en salud mental, modelos didácticos, donde el *feedback* no era el elemento principal. El objetivo era mantener solo los artículos genéricos.

Tras esta selección, quedaron 142 documentos. Finalmente, se seleccionaron solo aquellos que incluían las palabras *feedback*, *autorregulación* y *educación superior* en el título. Esto resultó en 10 documentos, los cuales se analizaron en detalle (ver Tabla 1).

Fase 4. Proceso de selección y extracción de datos

Se sistematizó la información en torno a los siguientes campos: 1) objetivo, 2) contexto, 3) principales aportaciones del marco teórico, 4) breve descripción de la experiencia y resultados y 5) uso del *feedback* y autorregulación.

Fase 5. Resumen de datos

Para resumir las contribuciones de cada artículo se procedió a la lectura comprensiva y a una sistematización de las principales aportaciones en torno a los cinco campos determinados dispuestos en columnas en un documento Excel.

Figuras y tablas

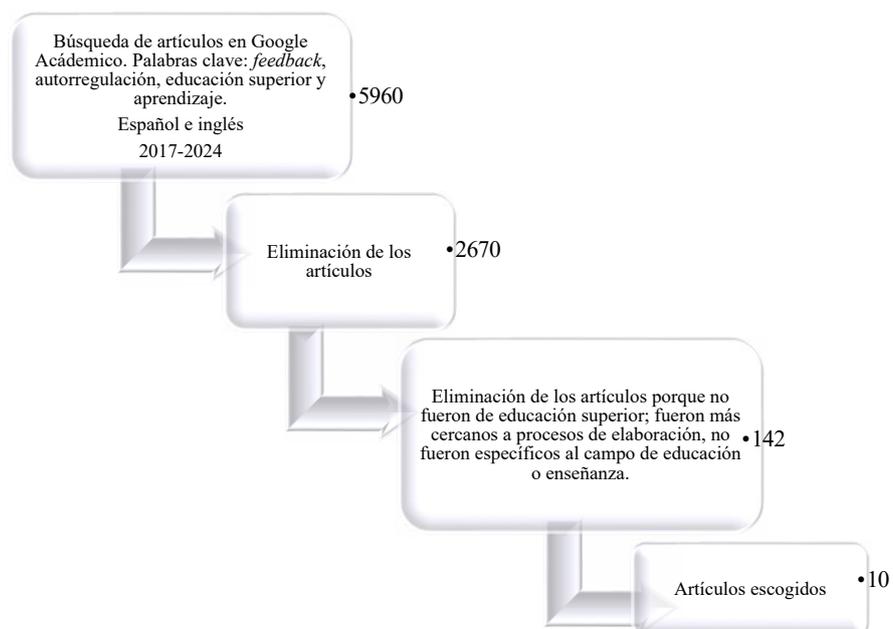
Tabla

Tabla 1. Documentos revisados

N.º	Autor	Título
1	Gros Salvat y Cano García (2021)	“Procesos de <i>feedback</i> para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática”
2	Panadero (2017)	“¿Cómo se autorregulan los estudiantes? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman del aprendizaje autorregulado”
3	Hernández Barrios y Camargo Uribe (2017)	“Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática”
4	Hernández <i>et al.</i> (2021)	“ <i>Feedback</i> y autorregulación del aprendizaje en educación superior”
5	Diestra Quiñones (2024)	“Formative feedback from university students”
6	Terrazos-Ungaro <i>et al.</i> (2021)	“Revisión de literatura sobre el proceso de retroalimentación orientada al aprendizaje de los estudiantes”
7	Másmela Olivar y Jiménez Rodríguez (2024)	“Una reflexión sobre estrategias de aprendizaje para estimular la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios”
8	Villatoro <i>et al.</i> (2022)	“Diseño de un modelo de codiseño de itinerarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología en educación superior para la autorregulación del aprendizaje”
9	Soller Doris (2023)	Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes de una institución de educación superior pública de Lima, 2023
10	Wisniewski <i>et al.</i> (2020)	“The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research”

Fuente: *elaboración propia*

Figura 1. Diagrama de selección de artículos



Fuente: *elaboración propia*

La selección de los documentos se realizó mediante el proceso descrito en la Figura 1, donde finalmente se analizaron con las limitaciones del presente estudio.

Tal y como se muestra en la Tabla 2, se han agrupado los trabajos seleccionados en dos grupos: los que presentan una revisión sistemática sobre el tema o realizan una revisión teórica y los que presentan propuestas concretas del *feedback*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se ofrece una visión general de una variedad de investigaciones sobre el *feedback* y la autorregulación en la educación superior. Cada entrada incluye el título de la investigación, el objetivo, el contexto, el marco teórico utilizado, los hallazgos clave y la trascendencia del *feedback* y la autorregulación para el aprendizaje.

Tabla 2. Comparación de los artículos seleccionados

Título de la investigación	Objetivo	Contexto	Marco teórico	Hallazgos	<i>Feedback</i> y autorregulación
“Procesos de <i>feedback</i> para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática”	Analizar los procesos de <i>feedback</i> con soporte tecnológico para fomentar la autorregulación en la educación superior.	Educación superior	Teorías del aprendizaje autorregulado. Modelos de <i>feedback</i> . Tecnologías para el <i>feedback</i> .	El <i>feedback</i> con soporte tecnológico puede fomentar la autorregulación del aprendizaje.	El <i>feedback</i> oportuno, específico y personalizado es clave para la autorregulación. Las tecnologías pueden facilitar la entrega de <i>feedback</i> individualizado y en tiempo real.
“¿Cómo se autorregulan los estudiantes? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman del aprendizaje autorregulado”	Revisar el modelo cíclico de Zimmerman del aprendizaje autorregulado para comprender cómo se autorregulan los estudiantes.	Educación superior	Modelo cíclico de Zimmerman del aprendizaje autorregulado.	El modelo cíclico de Zimmerman es un marco útil para comprender la autorregulación del aprendizaje.	La autorregulación es un proceso cíclico que incluye las fases de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación. El <i>feedback</i> es un componente importante de la autorregulación.
“Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática”	Analizar el estado del arte de la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica.	Educación superior en Iberoamérica	Teorías del aprendizaje autorregulado. Modelos de autorregulación del aprendizaje.	La investigación sobre la autorregulación del aprendizaje es aún incipiente; se necesita desarrollar estrategias que les ayuden a mejorar su autorregulación.	La autorregulación del aprendizaje es un tema importante para la educación superior en Iberoamérica. El <i>feedback</i> es un componente clave de la autorregulación del aprendizaje.
“ <i>Feedback</i> y autorregulación del aprendizaje en educación superior”	Analizar la relación entre el <i>feedback</i> y la autorregulación del aprendizaje en la educación superior.	Educación superior	Teorías del aprendizaje autorregulado. Modelos de <i>feedback</i> .	El <i>feedback</i> tiene un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje. El <i>feedback</i> más efectivo es el que es específico, oportuno, accionable y propositivo.	El <i>feedback</i> es una herramienta esencial para ayudar a los estudiantes a autorregular su aprendizaje. Los profesores deben proporcionar <i>feedback</i> regular y de alta calidad a sus estudiantes.
“Formative feedback from university students”	Investigar las experiencias de los estudiantes universitarios con el <i>feedback</i> formativo.	Educación superior	Teorías del aprendizaje. Modelos de <i>feedback</i> .	Los estudiantes valoran el <i>feedback</i> formativo cuando es específico, oportuno y útil. El <i>feedback</i> formativo puede ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.	El <i>feedback</i> formativo es una herramienta importante para la mejora del aprendizaje. Los estudiantes deben ser participantes activos en el proceso de <i>feedback</i> .

“Revisión de literatura sobre el proceso de retroalimentación orientada al aprendizaje de los estudiantes”	Analizar la literatura sobre el proceso de retroalimentación orientada al aprendizaje de los estudiantes.	Educación superior	Teorías del aprendizaje. Modelos de <i>feedback</i> .	La retroalimentación orientada al aprendizaje es más efectiva que la retroalimentación orientada al desempeño. La retroalimentación debe ser específica, oportuna y accionable.	La retroalimentación orientada al aprendizaje ayuda a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades y a mejorar su aprendizaje. El <i>feedback</i> debe ser personalizado y adaptado a las necesidades de cada estudiante.
“Una reflexión sobre estrategias de aprendizaje para estimular la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios”	Reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje para estimular la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.	Educación superior	Teorías del aprendizaje autorregulado. Estrategias de aprendizaje.	Las estrategias de aprendizaje que estimulan la autorregulación del aprendizaje pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Algunas estrategias de aprendizaje efectivas son el establecimiento de metas, la planificación del tiempo, el manejo de las distracciones y la evaluación del progreso.	La autorregulación del aprendizaje es una habilidad esencial para el éxito académico. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades.
“Diseño de un modelo de codiseño de itinerarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología en educación superior para la autorregulación del aprendizaje”	Diseñar un modelo de codiseño de itinerarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología para la autorregulación del aprendizaje en la educación superior.	Educación superior	Teorías del aprendizaje autorregulado. Modelos de codiseño. Tecnologías para el aprendizaje.	El modelo de codiseño puede ayudar a los estudiantes a autorregular su aprendizaje.	El <i>feedback</i> es un componente clave del modelo de codiseño.
Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes de una institución de educación superior pública de Lima, 2023	Analizar la relación entre la retroalimentación formativa y el aprendizaje significativo en estudiantes de una institución de educación superior pública de Lima.	Educación superior en Lima	Teorías del aprendizaje significativo. Modelos de <i>feedback</i> .	La retroalimentación formativa tiene un impacto positivo en el aprendizaje significativo.	La retroalimentación debe ser específica, oportuna y contextualizada para ser efectiva.
“The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research”	Analizar la investigación sobre el <i>feedback</i> en la educación.	Educación en general	Metaanálisis de estudios sobre el <i>feedback</i> .	El <i>feedback</i> tiene un impacto positivo en el aprendizaje.	

Fuente: *elaboración propia*

En el ámbito de la educación superior, la implementación de procesos como el *feedback* desempeña un papel sustantivo en el fomento de la autorregulación del aprendizaje, lo cual ha sido objeto de exhaustivas investigaciones. Un análisis detallado de estudios como “Procesos de retroalimentación para promover la autorregulación con apoyo tecnológico en la educación superior: revisión sistemática” (Gros Salvat y Cano García, 2021) revela la importancia de una retroalimentación específica y personalizada para potenciar la autorregulación de los alumnos. Este enfoque se basa en las teorías del aprendizaje autorregulado y modelos de retroalimentación.

Asimismo, la revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre el aprendizaje autorregulado subraya la relevancia de la retroalimentación en el proceso de autorregulación. En este se destaca la necesidad de una retroalimentación oportuna y contextualizada. Estudios como “Retroalimentación y autorregulación del aprendizaje en educación superior” (Panadero, 2017), por ejemplo, refuerzan la idea de que la retroalimentación impacta en la autorregulación de la instrucción, sobre todo si esta es accionable y propositiva.

La investigación sobre la autorregulación del aprendizaje en Iberoamérica destaca la incipiente exploración de este tema en la región. Por ende, se subraya la necesidad de más investigaciones para comprender y mejorar la autorregulación de los estudiantes. Estrategias como la retroalimentación formativa —analizada en el artículo “Retroalimentación formativa de estudiantes universitarios” (Hernández Barrios y Camargo Uribe, 2017)— se posiciona como un recurso clave para mejorar el aprendizaje, especialmente cuando opera en un rango específico para los discentes.

En un contexto más amplio, el metaanálisis “El poder de la retroalimentación revisitado” (Wisniewski *et al.*, 2020) confirma el impacto positivo de la retroalimentación en el aprendizaje. En este documento se resalta su relevancia en el ámbito educativo en general. Estos hallazgos respaldan la importancia de implementar habilidades efectivas de retroalimentación y sembrar la autorregulación del aprendizaje en la educación superior para reconocer el papel fundamental que juegan los docentes y las tecnologías educativas en este proceso.

Al analizar los documentos proporcionados, se destaca que el *feedback*, la autorregulación y el aprendizaje son conceptos fundamentales en el

contexto de la educación superior. El *feedback* se refiere a la retroalimentación que los estudiantes reciben para mejorar su desempeño académico. La autorregulación del aprendizaje implica que estos sean capaces de controlar y dirigir su propio proceso de manera consciente. Por último, el aprendizaje en sí es el sistema mediante el cual los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades. Todos ellos constituyen los pilares clave en la mejora del rendimiento académico y la autonomía de los discentes en la educación superior.

Ahora bien, la combinación del *feedback* efectivo y estrategias de autorregulación del aprendizaje en la educación superior puede potenciar el rendimiento académico y el desarrollo integral de los alumnos. Por eso es menester seguir investigando y aplicando enfoques innovadores para mejorar la calidad educativa en un entorno cada vez más digitalizado y exigente.

Importancia del *feedback* en la educación superior

El *feedback* en la educación superior desempeña un papel fundamental en el sistema de aprendizaje de los estudiantes, dado que se trata de un proceso dinámico y continuo mediante el cual los profesores proporcionan información específica sobre el desempeño académico, con el objetivo de ayudar a los discentes a identificar sus fortalezas, áreas de mejora y posibles estrategias para alcanzar un mayor rendimiento (Hattie y Timperley, 2007). A su vez, el *feedback* puede ser entregado de diversas formas, ya sea de manera verbal, escrita o a través de plataformas digitales. Además, puede dirigirse al trabajo individual de los discentes y al desempeño del grupo.

La importancia del *feedback*, en general, radica en su capacidad para lograr un espacio de retroalimentación efectivo que guíe a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Según Hattie y Timperley (2007), este debe ser específico, claro, relevante y oportuno. Incluso, debe proporcionar información concreta sobre lo que el alumno está haciendo bien y lo que necesita mejorar, así como sugerencias prácticas para avanzar. Cabe advertir que su impacto dependerá solo si entregado de manera constructiva, respetuosa y orientada al crecimiento y desarrollo del alumnado.

Es importante destacar que la percepción del *feedback* puede variar entre los estudiantes. Algunos pueden recibirlo como una oportunidad para crecer

y mejorar, mientras que otros pueden percibirlo de manera negativa, sintiéndose desmotivados o desalentados por los comentarios recibidos (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Esta variabilidad en la percepción puede estar influenciado por diversos factores como la personalidad, su nivel de autoconfianza, sus experiencias con el *feedback* y la forma en que este es entregado por el profesor.

La relación entre las percepciones estudiantiles y la intención del profesorado, al proporcionar *feedback*, es un aspecto para considerar. Butler y Winne (1995) sugieren que, aunque los profesores pueden tener la intención de ofrecer comentarios constructivos y orientados al aprendizaje del estudiante, la forma en que estos son recibidos y percibidos puede variar. Por lo tanto, es fundamental que los profesores se esfuercen por adaptar la entrega del *feedback* para que sea efectiva y motivadora para todos los alumnos, teniendo en cuenta sus necesidades individuales, estilos y preferencias de cómo recibir la información.

Feedback

El *feedback* —también conocido como retroalimentación— desempeña un papel fundamental en la educación (Gros Salvat y Cano García, 2021). Su importancia radica en su capacidad para proporcionar información sobre el desempeño, lo que mejora el proceso de aprendizaje. Este proceso puede manifestarse de diversas formas, ya sea verbalmente o por escrito, pero su efectividad depende en gran medida de su claridad, especificidad, puntualidad y relevancia para el estudiante.

Además —independiente de su relevancia en el ámbito educativo— el *feedback* se utiliza en una variedad de contextos, incluyendo el laboral y el deportivo, con el propósito de identificar áreas de mejora y promover el crecimiento personal. En el entorno educativo, la retroalimentación juega un papel clave en el reconocimiento de las fortalezas del estudiante, la corrección de errores y el fomento de habilidades como la autorregulación, la reflexión y el pensamiento crítico. Estas son esenciales para el desarrollo integral del individuo y su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Por lo tanto, se puede resumir que el *feedback* no solo es un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también tiene

un impacto significativo en el desarrollo personal y profesional de los individuos. Su implementación adecuada y efectiva mejora el rendimiento académico y promueve habilidades y competencias fundamentales para el éxito en diversos ámbitos de la vida.

Autorregulación del aprendizaje en la educación superior

La autorregulación del aprendizaje es un concepto fundamental en el contexto de la educación superior. Se refiere a la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y regular su proceso de formación (Zimmerman, 2002). En otras palabras, implica que estos sean capaces de establecer metas académicas, seleccionar estrategias de estudio efectivas, supervisar su progreso y realizar ajustes según sea necesario. La autorregulación del aprendizaje permite independencia, responsabilidad y eficacia.

Según Boekaerts *et al.* (2000), la autorregulación del aprendizaje implica tres componentes clave: la planificación, la ejecución y la evaluación. En la fase de planificación, los estudiantes establecen metas específicas, seleccionan estrategias de apropiadas y desarrollan un plan de acción para alcanzar sus objetivos académicos. Durante la ejecución, implementan su currículo y se comprometen con las tareas y actividades de aprendizaje. Finalmente, en la fase de evaluación, los alumnos monitorean su progreso, evalúan el éxito de sus estrategias y realizan ajustes si es necesario para mejorar su desempeño.

La autorregulación del aprendizaje es fundamental en la educación superior por varias razones. En primer lugar, los estudiantes que poseen habilidades de autorregulación son más propensos a establecer metas desafiantes y realistas, lo que les permite mantener altos niveles de motivación y compromiso con las asignaturas (Pintrich y Schunk, 2002). Además, los discentes autorregulados son capaces de seleccionar estrategias de estudio efectivas y de utilizar recursos de manera eficiente para alcanzar sus objetivos académicos (Zimmerman, 2002).

Es importante destacar que la autorregulación del aprendizaje no es un rasgo fijo, sino una habilidad que puede ser desarrollada y mejorada a lo largo del tiempo. Los estudiantes pueden beneficiarse de la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación del aprendizaje, así como de la práctica y el *feedback*

frecuente sobre su uso (Schunk y Zimmerman, 2003). Por tanto, es fundamental que los profesores proporcionen oportunidades para desarrollar sus habilidades de autorregulación del aprendizaje y fomenten un entorno que promueva la autonomía y la responsabilidad personal.

Tipos de *feedback*

Los tipos pueden variar en su forma y en cómo se entregan a los estudiantes. A continuación se describen los más comunes:

Feedback verbal

Este tipo implica la comunicación directa entre el profesor y el estudiante a través de la oralidad. Puede ser entregado de forma individual o en grupo, en persona o a través de videoconferencia. Permite, en general, una interacción directa que facilita la clarificación y discusión de los comentarios (Gros Salvat y Cano García, 2021). Por ejemplo, durante una clase de presentación de proyectos, el profesor puede proporcionar *feedback* verbal a cada estudiante sobre su desempeño para destacar aspectos positivos y áreas de mejora. Esta interacción en tiempo real permite aclarar dudas y fomenta la discusión abierta.

Feedback escrito

El escrito se proporciona a través de comentarios en forma de notas, correos electrónicos, informes o comentarios en trabajos y tareas. Este método permite tener una revisión detallada y reflexiva de los comentarios por parte del estudiante, así como la posibilidad de volver a ellos en cualquier momento (Gros Salvat y Cano García, 2021). Por ejemplo, al revisar un ensayo, el profesor puede ofrecer *feedback* detallado sobre la estructura, la coherencia y la argumentación del estudiante. Este tipo permite una revisión cuidadosa y la posibilidad de reflexionar sobre los comentarios para realizar mejoras.

Feedback a través de la tecnología

La tecnología ofrece diversas herramientas para proporcionar *feedback* como plataformas educativas, aplicaciones móviles, sistemas de gestión del aprendizaje, entre otros. Estas herramientas pueden facilitar la entrega rápida y personalizada de retroalimentación, así como la recopilación de datos para un análisis más profundo del progreso del estudiante

(Gros Salvat y Cano García, 2021). Por ejemplo, a través de una herramienta en línea, un profesor puede dejar comentarios directamente en un ejercicio realizado por el alumno, ofreciendo sugerencias específicas para mejorar. Además, la tecnología permite recopilar datos para un seguimiento más detallado del progreso.

Feedback entre pares

Este implica que los propios compañeros de clase proporcionan comentarios sobre el trabajo de uno de ellos. Esta técnica fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y la retroalimentación constructiva entre iguales. Puede realizarse de forma presencial o a través de plataformas en línea diseñadas para este fin (Gros Salvat y Cano García, 2021). Por ejemplo, en un ejercicio de revisión de pares, los estudiantes intercambian ensayos y proporcionan comentarios constructivos basados en criterios preestablecidos. Esta práctica fomenta la colaboración, el pensamiento crítico y el *feedback* entre iguales, ayudando a desarrollar habilidades de análisis y comunicación efectiva.

En definitiva, cada tipo de *feedback* tiene sus propias ventajas y desafíos. Por lo tanto, la elección del método adecuado dependerá de los objetivos de aprendizaje, las preferencias de los estudiantes y las herramientas disponibles.

Sinergia entre autorregulación y *feedback*

La relación entre el *feedback* y la autorregulación del aprendizaje es estrecha y bidireccional. Por un lado, la retroalimentación efectiva proporcionada por los profesores puede ayudar a los estudiantes a mejorar su autorregulación formativa al ofrecerles información específica sobre su desempeño y orientación sobre cómo pueden mejorar (Butler y Winne, 1995). Por otro lado, quienes poseen habilidades de autorregulación son capaces de utilizar de manera efectiva el *feedback* para mejorar su rendimiento académico y desarrollar habilidades metacognitivas (Boekaerts *et al.*, 2000).

La relación entre el *feedback* y la autorregulación del aprendizaje en la educación superior es un aspecto crucial que influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos dos elementos interactúan de manera compleja, ya que el *feedback* efectivo puede facilitar y mejorar la autorregulación del aprendizaje, mientras que la autorregulación del aprendizaje

también puede influir en cómo los alumnos perciben y utilizan la información recibida.

Por un lado, el *feedback* proporcionado por los profesores puede servir como un estímulo importante para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Cuando el alumnado recibe una retroalimentación de manera específica y constructiva sobre su desempeño académico, tiene la oportunidad de recapacitar sobre su trabajo, identificar áreas de progreso y desarrollar estrategias para abordar estas deficiencias (Hattie y Timperley, 2007). Es decir: el *feedback* bien diseñado puede ayudar a los estudiantes a establecer metas específicas, en el seguimiento de su avance, regular su esfuerzo y enfoque de desempeño de manera efectiva.

Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje influye en cómo los estudiantes perciben y utilizan el *feedback* recibido. Aquellos que poseen habilidades sólidas de autorregulación son más propensos a utilizar este recurso de manera efectiva para mejorar su rendimiento académico (Boekaerts *et al.*, 2000). Por ejemplo, estos estudiantes pueden ser más receptivos a la crítica, ya que la ven como una oportunidad para crecer y mejorar en lugar de percibirla como una amenaza para su autoestima o competencia académica (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Además, los alumnos autorregulados son más capaces de establecer metas realistas, planificar su estudio de manera eficiente y utilizar estrategias de aprendizaje efectivas para abordar las áreas de mejora identificadas a través del *feedback*.

La relación entre el *feedback* y la autorregulación del aprendizaje también puede ser influenciada por factores contextuales y personales. Por ejemplo, el tipo de *feedback* proporcionado, la frecuencia con la que se entrega y la forma en que se presenta pueden afectar cómo los estudiantes lo perciben y utilizan (Butler y Winne, 1995). Del mismo modo, las características individuales del alumnado —como su nivel de motivación, autoeficacia y estilo de aprendizaje— pueden influir en su capacidad para autorregular su sistema formativo en respuesta a la información recibida (Pintrich y Schunk, 2002).

Es importante destacar que tanto el *feedback* como la autorregulación del aprendizaje son procesos dinámicos que pueden desarrollarse y mejorar con el tiempo. Los profesores desempeñan un papel crucial en este proceso al proporcionar una crítica efectiva

y alentar a los estudiantes a desarrollar destrezas vinculadas (Hattie y Timperley, 2007). Al crear un ambiente de aprendizaje que promueva la reflexión, la autoevaluación y la toma de decisiones responsables, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices más autónomos y eficaces.

En síntesis, la relación entre el *feedback* y la autorregulación del aprendizaje en la educación superior es compleja y multifacética. Estos dos elementos interactúan de manera bidireccional. Al comprender y aprovechar esta relación, los profesores pueden mejorar la efectividad de su *feedback* y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje que les permitan alcanzar su máximo potencial académico.

Teoría del aprendizaje social de Bandura y autorregulación del aprendizaje

Bandura (1986), reconocido por su teoría del aprendizaje social, plantea que los individuos aprenden no solo a través de la observación y la imitación, sino también mediante procesos cognitivos internos que influyen en su comportamiento y en la forma en que regulan su aprendizaje. En el contexto de la educación superior, la teoría de Bandura sugiere que los estudiantes adquieren habilidades de autorregulación a través de la observación de modelos y la crítica recibida. También utilizan procesos cognitivos —como la autoevaluación y la autorreflexión— para regular activamente su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2000). Bandura enfatiza la importancia de los procesos cognitivos, como la autoeficacia y la autorregulación, en la adquisición de habilidades y en la motivación para el aprendizaje autónomo y efectivo.

Por lo tanto, al considerar la teoría de Bandura (1986), en el contexto de la autorregulación del aprendizaje, se destaca el dominio de los procesos cognitivos internos en la forma en que los estudiantes planifican, monitorean y regulan su propio proceso de instrucción en la educación superior.

El *feedback* efectivo y la autorregulación

En la educación superior, la autorregulación del aprendizaje desempeña un papel fundamental, pues contribuye a establecer metas desafiantes y realistas, seleccionar estrategias de estudio eficaces y aprovechar

el *feedback* para potenciar el rendimiento académico. Los educadores ejercen una influencia crucial al ofrecer una devolución crítica específica y promover la reflexión sobre el proceso de aprendizaje individual.

Butler y Winne (1995) destacan que el *feedback* desempeña un papel decisivo en el proceso de autorregulación del aprendizaje, ya que proporciona información valiosa sobre el progreso del estudiante hacia los objetivos formativos. Cuando reciben una guía concreta y relevante son capaces de evaluar su comprensión y desempeño, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de estudio. Esta capacidad de autorregulación se fortalece aún más cuando el *feedback* está alineado con los criterios de evaluación y los estándares de ejecución esperados (Ajjawi y Boud, 2015).

Según Zimmerman (2000), la autorregulación del aprendizaje implica la capacidad de establecer metas claras, monitorear el progreso hacia esas metas y regular el comportamiento y las estrategias de estudio para alcanzarlas. El *feedback* efectivo proporciona datos necesarios para realizar estas funciones de autorregulación de manera más eficaz. Por ejemplo, cuando un alumno recibe información que resalta áreas específicas de mejora en su trabajo, puede ajustar sus estrategias de estudio, establecer nuevas metas y monitorear su progreso hacia esas metas con mayor atención (Boekaerts *et al.*, 2000).

Además, el *feedback* puede influir en la motivación y la autoeficacia de los estudiantes: dos aspectos clave de la autorregulación del aprendizaje. Cuando estos perciben este recurso como informativo y útil, están más motivados para comprometerse con el proceso de aprendizaje y para esforzarse por mejorar su desempeño académico (Hattie y Timperley, 2007). Del mismo modo, el *feedback* que reconoce el esfuerzo y el progreso de los estudiantes puede aumentar su sentido de autoeficacia y confianza en sus habilidades para tener éxito académico (Pintrich y DeGroot, 1990).

En este sentido, el *feedback* bien diseñado ayuda a establecer metas claras, controlar su progreso, equilibrar su esfuerzo y enfoque de estudio. Los alumnos con autorregulación son receptivos a las críticas y, por ende, las utilizan para mejorar su rendimiento y desarrollar habilidades metacognitivas.

Tabla 3. Modos de concebir el feedback

Concepciones de feedback	Definición de feedback	Responsabilidad por parte del docente y el estudiante
<i>Feedback</i> como información	El <i>feedback</i> es la información sobre el rendimiento o la comprensión de una tarea que recibe el estudiante (Hattie y Timperley, 2007).	Es responsabilidad de los docentes ayudar a cubrir la diferencia entre la ejecución que realizan los estudiantes y la ejecución ideal.
<i>Feedback</i> como interacción	El <i>feedback</i> es el diálogo sobre una tarea para favorecer el aprendizaje tanto de situaciones formales como informales (Carless, 2016).	Constituye una responsabilidad compartida. Se trata de dialogar para profundizar el sentido de una tarea bien realizada.
<i>Feedback</i> como acción	El <i>feedback</i> es el conjunto de acciones que realizan los estudiantes para dar sentido a los comentarios recibidos y emplearlos para mejorar (Boud y Molloy, 2013; Carless y Boud, 2018).	Es una responsabilidad del estudiante. Tras recibir información sobre su proceso de trabajo o sobre el trabajo entregado, ha de involucrarse con el fin de aplicar los comentarios recibidos y las reflexiones realizadas a futuros trabajos.

Fuente: Gros Salvat y Cano García (2021)

En recapitulación, el *feedback* efectivo desempeña un papel crucial en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Al proporcionar información relevante, específica y oportuna sobre el desempeño del mismo, este recurso facilita la identificación de áreas de mejora, el ajuste de estrategias de estudio y la consecución de metas académicas. Además, el *feedback* puede influir en la motivación y la autoeficacia de los estudiantes: aspectos clave de su capacidad para regular su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental que los educadores comprendan la importancia del *feedback* en la promoción de la autorregulación del aprendizaje y desarrollen estrategias efectivas de aplicación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Estrategias para desarrollar habilidades en el aprendizaje

Para desarrollar estas habilidades, hay algunas estrategias importantes que los profesores pueden emplear. Una de ellas es el uso de rúbricas y criterios de evaluación transparentes. Esto significa tener reglas claras sobre cómo se calificará un trabajo y qué se espera de los estudiantes. Esto es importante porque, cuando los discentes entienden exactamente qué se espera de ellos, pueden evaluar mejor su propio trabajo y hacer ajustes si es necesario, lo que los ayuda a ser más conscientes de su formación.

Otra estrategia clave es el *feedback* formativo. Esto sucede cuando los profesores dan comentarios específicos y oportunos a los estudiantes sobre su trabajo. Al recibir esta información, estos últimos pueden ver lo que están haciendo bien y lo que pueden mejorar. Incluso les permite reflexionar sobre su aprendizaje y pensar en cómo pueden hacerlo mejor la próxima vez; lo que contribuye a desarrollar sus habilidades metacognitivas.

Además, fomentar la colaboración y la retroalimentación entre pares es una forma poderosa de desarrollar habilidades metacognitivas. Trabajar con otros estudiantes y dar y recibir comentarios les permite ver diferentes perspectivas y pensar en su propio aprendizaje de manera más profunda. Esto les ayuda, incluso, a reflexionar sobre su pensamiento y a equilibrar su formación de manera efectiva.

Las etapas repetitivas del proceso de aprendizaje autorregulado, según Zimmerman (2000), muestran similitudes evidentes con las fases del *feedback*. Durante la etapa de planificación se lleva a cabo un análisis detallado de la tarea, se definen metas y se planifica estratégicamente para mejorar el rendimiento personal durante el aprendizaje, seleccionando las estrategias adecuadas.

En la etapa de ejecución se desarrollan los procesos de aprendizaje al mismo tiempo que se supervisa el logro de los objetivos a través de estrategias de autocontrol —que permiten enfocarse en la tarea y optimizar el esfuerzo, detallando los pasos a seguir— y estrategias de autoobservación mediante las cuales el estudiante evalúa su propio desempeño.

En la tercera etapa, la de autorreflexión, se emiten juicios sobre el desempeño escolar, se hacen atribuciones causales y se generan reacciones personales que fomentan una autoimagen positiva del estudiante; lo que contribuye a aumentar su

percepción de autoeficacia (Gros Salvat y Cano García, 2021).

En síntesis, estas estrategias no solo ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas, sino que también crean un ambiente de aprendizaje activo y centrado en quien se forma. Cuando estos pueden monitorear, regular y reflexionar sobre su desempeño están mejor equipados para tener éxito académico y personal. Por lo tanto, es importante que los profesores utilicen estas estrategias en el aula para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones están vinculadas con los objetivos del artículo, ya que, al describir y analizar las percepciones de los alumnos sobre el *feedback* recibido y establecer relaciones con la autorregulación del aprendizaje, se evidencia la relevancia de estos aspectos en el proceso educativo universitario. La investigación busca entender cómo el *feedback* externo influye en el interno de los estudiantes y en sus procesos de autorregulación del aprendizaje, lo cual tiene implicaciones directas en la mejora de su desempeño escolarizado. En el ámbito educativo superior, la retroalimentación juega un rol crucial en la guía de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, necesitando ser específico, claro, relevante y puntual para lograr su efectividad.

El *feedback* en la educación superior es esencial para guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, dado que este recurso brinda información específica y orientación para mejorar su rendimiento académico. Es fundamental, en este sentido, que el *feedback* sea claro, específico, oportuno y relevante para tener impacto. Además, la autorregulación del aprendizaje —que implica la capacidad para planificar, monitorear y regular la formación— es crucial en la educación superior. Los alumnos autorregulados son más propensos a establecer metas desafiantes, seleccionar estrategias efectivas y utilizar recursos de manera eficiente para alcanzar sus objetivos académicos. Esta combinación de *feedback* efectivo y autorregulación del aprendizaje proporciona un marco sólido para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes en la educación superior.

Ahora bien, la interacción entre el *feedback* y la autorregulación del aprendizaje es crucial, pues se establece una relación bidireccional. La retroalimentación efectiva puede mejorar la autorregulación al

ofrecer información específica y orientación para mejorar, mientras que los discentes autorregulados son más capaces de utilizar de manera efectiva el *feedback* para potenciar su rendimiento académico. La forma en que estos perciben y utilizan este mecanismo formativo recibido puede influir en su autorregulación del aprendizaje. Por tanto, es fundamental que los profesores adapten la entrega del *feedback* de manera efectiva y motivadora, considerando las necesidades individuales y preferencias de los estudiantes, lo que contribuirá a un proceso de aprendizaje más autónomo y efectivo.

Los educadores desempeñan un papel crucial al ofrecer *feedback* específico y promover la reflexión sobre el proceso operativo individual, proporcionando oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje y fomenten un entorno que promueva la autonomía y la responsabilidad personal. Esta combinación de *feedback* efectiva y fomento de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior puede mejorar el impacto del proceso, ya que ayuda a alcanzar su máximo potencial académico y a convertirse en aprendices más autónomos y eficaces, lo que resulta en un desarrollo integral en su trayectoria educativa.

Las siguientes recomendaciones buscan mejorar la comprensión y la práctica del *feedback* y la autorregulación del aprendizaje en la educación superior. De inicio, se recomienda priorizar la implementación de programas de formación para profesores y tutores sobre cómo proporcionar una crítica efectiva y enseñar habilidades de autorregulación del aprendizaje en los planes de estudio. Además, se sugiere promover un ambiente de apoyo entre alumnos y utilizar tecnologías educativas que faciliten la retroalimentación personalizada.

Una recomendación clave sería que los profesores implementen estrategias para adaptar la entrega del *feedback* de manera efectiva y motivadora, considerando los requerimientos individuales y deseos de los estudiantes. Esto podría incluir la realización de encuestas para comprender cómo estos perciben este recurso, ofrecer diferentes formatos de *feedback* (escrita, verbal o multimedia) y proporcionar oportunidades para discutir y reflexionar sobre la información recibida. Al mismo tiempo, se sugiere fomentar un ambiente de confianza y apoyo donde los alumnos se sientan cómodos para solicitar y utilizar el *feedback* de manera constructiva. Al priorizar estas estrategias, los profesores pueden potenciar la

autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y promover un proceso más efectivo y significativo en entornos educativos superiores.

Por lo visto, es imperativo que los educadores de educación superior implementen prácticas pedagógicas que fomenten tanto el *feedback* específico como el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje. Esto podría incluir la integración de actividades de reflexión y autoevaluación del p \acute{e} nsum, así como la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía y la responsabilidad personal. Incluso, se sugiere proporcionar una orientación individualizada a los estudiantes para ayudarles a identificar sus fortalezas y áreas de mejora; todo ello con el objetivo de ofrecerles herramientas y recursos para mejorar su autorregulación.

Al priorizar estas estrategias, los educadores pueden contribuir para mejorar la efectividad del proceso de aprendizaje y al desarrollo integral del alumnado en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R. y Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. doi:10.1080/02602938.2015.1102863
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2000). Self-regulation: an introductory overview. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook on Self-Regulation* (pp.1-9). Academic Press.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well*. Routledge.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in Higher Education. *@tic*, 15, 43-49. doi:10.7203/attic.14.4166
- Butler, D. y Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281. doi:10.3102/00346543065003245
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24. doi:10.13042/Bordon.2014.66402

- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). Laboratori de Mitians Interatius.
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://acortar.link/1sfbbS>
- Diestra Quiñones, R. (2024). Retroalimentación formativa en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 50-66. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: De la feedback a la autorregulación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). doi:10.7203/relieve.21.2.7546
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31. https://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2003). Measuring the response of students to assessment: The Assessment Experience Questionnaire. *International Improving Students Learning Symposium*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Measuring-the-response-of-students-toassessment%3A-Gibbs-Simpson/57111701f9d713bde7780f6442e6bb4c1cf1b43b>
- Gros Salvat, B. y Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hernández Barrios, A. y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández, V., Santana Bonilla, P. y Sosa Alonso, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering (version 2.3)*. Keele University and University of Durham.
- Másmela Olivar, R. y Jiménez Rodríguez, E. (2024). Una reflexión sobre estrategias de aprendizaje para estimular la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), 1-16. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)189](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)189)
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulate learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. DOI: 10.1080/03075070600572090
- Panadero, E. (2017). A Review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*. Merrill Prentice-Hall.
- Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/65/c6501es.pdf>
- Sarstedt, M., Ringle, C., Henseler, J. y Hair, J. (2014). On the emancipation of PLS-SEM: A commentary on Rigdon (2012). *Long Range Planning*, 47, 154-160. doi:10.1016/j.lrp.2014.02.007
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208. https://www.researchgate.net/publication/247522502_Social_origin_of_self-regulatory_competence
- Soller, D. (2024). *Retroalimentación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes de una institución de educación superior pública de Lima, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César

- Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/132936/Soller_CDR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terrazos-Ungaro, E., Terrazos-Ungaro, M., Alanya-Beltran, J. y Valderrama-Zapata, C. (s. f.). Revisión de literatura sobre el proceso de retroalimentación orientada al aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 1, 1-18. <https://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/191/428>
- Villatoro, S., De Benito, B., Pérez, A., Darder, A., Negre, F. y Tur, G. (2022). Diseño de un modelo de codiseño de itinerarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología en educación superior para la autorregulación del aprendizaje. En *IV Jornades de Recerca i Innovació Educativa* (pp. 124-125). Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook on Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Las competencias educativas de la criminología y su ampliación en el campo laboral

The educational competencies of criminology and its expansion in the workplace

 **José Enrique Delgado**
jose.delgado@rcastellanos.cdmx.gob.mx
Universidad Rosario Castellanos
México

Recepción: 3 de marzo de 2024
Aprobación: 5 de junio de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

En este artículo se propone una nueva definición de la criminología con base en una revisión epistemológica y etimológica de la disciplina. Tras este procedimiento, los objetivos del área y sus alcances como ciencia se reestructuran para considerar sus competencias educativas declarativas, procedimentales y actitudinales en paralelo a las presentes en el ámbito penal. De esta forma, se pretende ampliar el ámbito profesional de los criminólogos en el mundo empresarial, corporativo, en políticas públicas y las tecnologías de la información y la comunicación. Para lograr tal fin, se realizó un análisis documental junto con el desarrollo y aplicación de un formulario a trece docentes criminólogos de licenciatura para que —desde su pericia y experiencia— ponderen las competencias educativas a la luz de las recientes necesidades profesionales y sociales para, a su vez, modificar el mapa curricular universitario en criminología.

Palabras clave: criminología, competencias educativas, hechos antisociales, zemiología, prevención

ABSTRACT

This article proposes a new definition of criminology based on an epistemological and etymological review of the discipline. Following this procedure, the objectives of the field and its scope as a science are restructured to consider its declarative, procedural and attitudinal educational competencies in parallel with those present in the criminal field. In this way, the professional scope of criminologists will be extended to the economic world, the corporate world, public policies and information and communication technologies. To this end, a documentary analysis was carried out, together with the development and application of a form to thirteen teachers of undergraduate criminology, so that -from their expertise and experience- they could reflect on the educational competencies in the light of recent professional and social needs, in order to modify, in turn, the university curricular map in criminology.

Keywords: criminology, educational competencies, antisocial events, zemiology, prevention

INTRODUCCIÓN

Desde que se ocupó por primera vez el término *criminología* en 1850 (Wilson, 2015) hasta la actualidad, la disciplina ha sido redefinida con base en distintos aspectos que convergen en ella. El paradigma, contexto histórico y social con los cuales surgió ya no corresponden a la actualidad, aunque subsisten las conductas antisociales; mismas que han permitido que esta disciplina sobreviva y que, además, sobrepase el mero ámbito de la materia penal. Al mismo tiempo, en su carácter de ciencia sintética en la que subyace una naturaleza inter, multi y transdisciplinaria, las otras ciencias de las que se nutre, sustenta y acompaña también han sufrido una serie de transformaciones que se actualizan teórica, metodológica y epistemológicamente (Paoli, 2019).

Desde un punto de vista histórico, las competencias educativas de la criminología suelen asociarse, sobre todo, con el ámbito penal. Eso ha derivado que las universidades —al formar profesionales bajo tal paradigma— constriñan el campo laboral y de injerencia de los futuros criminólogos, soslayando otras áreas de oportunidad e intervención en materia civil, familiar, mercantil, laboral, económica, empresarial, tecnológica, pedagógica (de formación básica) e incluso política. Esto se puede advertir, en parte y como ejemplo, en la propuesta curricular para la Licenciatura en Criminología donde las asignaturas en el ámbito jurídico más recurrentes son Derecho Penal, Procesal Penal, Sistemas Penitenciarios y Criminalística (Rodríguez, 2014).

En consecuencia, existe un problema epistemológico, por lo cual el objetivo es redefinir los alcances de la criminología en la actualidad y, en ese sentido, proyectar las nuevas competencias educativas —que le son inherentes— en los planes y programas de estudio de las licenciaturas de dicha profesión. Todo ello para potenciar la participación y el alcance laboral del criminólogo en otras áreas empresariales, corporativas y de políticas públicas.

¿Por qué redefinir la noción criminología?

Las ciencias, disciplinas, profesiones y oficios se actualizan dependiendo de las circunstancias históricas, las necesidades sociales, la tecnología y el replanteamiento teórico conceptual en constante cambio. En este marco, la criminología ha experimentado un conjunto de transformaciones desde 1850, debido a que, en su

momento de origen, se lo asociaba únicamente con el delito —definido desde el derecho penal—. En la actualidad, esta visión limitada ha provocado discusiones epistemológicas sobre la diferencia que existe entre la conducta antisocial (crimen) y el acto tipificado en un código penal (Ferrajoli, 2013).

Esto supone que la criminología debe ser abordada desde otras aristas, puesto que, de quedarse con esta conceptualización de origen, el criminólogo vería reducida su capacidad de ejercicio profesional en el área de la penología (Rodríguez, 2024). Por el contrario, al replantear el concepto se destaca el carácter preventivo; es decir: la intervención temprana o con tiempo pertinente en áreas tan diversas de la sociedad como podrían ser los ámbitos educativos (formación básica en primaria y secundaria), corporativos, políticas públicas, aplicación en tecnologías o recursos humanos (Esquivel, 2021).

Desde esta perspectiva, las competencias educativas de la criminología amplían el abanico de oportunidades profesionales y laborales, lo cual permite aplicar esta disciplina a otros espacios no contemplados por desconocimiento o porque la definición original restringe las posibilidades de acción.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las competencias educativas

Una de las acepciones emitidas por la Real Academia Española (RAE, s.f.) sobre la noción *competencia* es la siguiente: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (definición 2). De tal manera que la palabra, por sí sola —aún sin añadirle el complemento determinativo *educativa*— alude a las facultades para responder a las demandas de un individuo o de una sociedad para ejecutar una actividad o una tarea; para lo cual se requiere de un conjunto de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas y conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, aptitudes y otras de comportamiento que pueden ser aplicados en conjunto y de manera eficaz (López, 2016).

Ahora bien, las competencias pueden ser de distinto tipo: laborales, profesionales, personales, humanas, sociales, ciudadanas, culturales, emocionales, comunicativas, digitales y, desde luego, educativas. El desarrollo y potenciamiento de aquellas

dependerá de las necesidades, tanto personales como sociales requeridas según un momento dado (Trujillo, 2014). De tal manera, las competencias educativas tienen como propósito generar las habilidades, facultades, saberes y aptitudes que doten de herramientas prácticas, metodológicas, teóricas, conceptuales y deónticas para que un profesionista participe y actúe en su ámbito laboral.

Desde que, en 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco) —a través de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior— se expresó sobre la necesidad de favorecer un aprendizaje permanente y en construcción de competencias adecuadas para aportar al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad, cientos de universidades se centraron en alcanzar las metas de dicha propuesta e incluso se modificaron planes y programas de estudio. Al mismo tiempo, se crearon cursos de actualización para su planta docente con el fin lograr tales propósitos. Así, las competencias educativas se entienden como la convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras para desarrollar un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2015).

Cabe mencionar que las competencias educativas han sido clasificadas de distinta forma. A saber: las genéricas, las disciplinarias o transversales de área y específicas o profesionales (Unigarro, 2017). Las genéricas, como su nombre lo indica, aluden a aquellos recursos que le permitan desplazarse como profesional y tienen como característica primordial que no requieren del contexto específico, para lo cual pueden aplicarse exámenes internacionales para determinar y evaluar su desarrollo a nivel mundial. Las disciplinarias o transversales de área, también conocidas como tronco común (Miranda *et al.*, 2023), aluden a las bases de saberes teóricos, conceptuales y metodológicos compartidos en distintas disciplinas; por ejemplo, el área de química se especializa en ingeniería en alimentos, químico farmacéutico biólogo o ingeniería química. Mientras que las específicas o profesionales son las inherentes a la profesión.

Otra clasificación que ha tenido un alcance considerable dentro del ámbito educativo es aquella que refiere a las competencias declarativas, procedimentales y actitudinales (Espinoza y Medina, 2021). Lo declarativo especifica lo que se ha de saber, lo cual

va desde teorías, conceptos o el lenguaje propio de la profesión. Lo procedimental conduce a desarrollar las técnicas, metodología o estrategias a seguir para la práctica propia de la disciplina. En tanto que lo actitudinal concierne al marco deóntico que va de la mano de la actitud pertinente para los saberes (Guzmán, 2017).

A lo anterior hay que añadir que tales competencias son factibles de conseguir a través de determinados modelos pedagógicos que regularmente van aparejados con el constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel, cuyos pilares conceptuales básicos son el aprendizaje autogestivo, significativo y situado; los estudiantes al centro y el docente como acompañante (Ortíz, 2015).

Redefinir la criminología

Definir la criminología —de acuerdo con las actuales circunstancias históricas, sociales y tecnológicas— resulta no sólo útil, sino necesario; lo cual se explica también desde la perspectiva de la falsabilidad de Popper y Kuhn (Alcalde, 2014); es decir: se debe ubicar a esta ciencia bajo los recientes paradigmas científicos —inter, intra y transdisciplinaria— que le son inherentes— y otras áreas de apoyo como la sociología, derecho, psicología, antropología hasta acudir, incluso, al trabajo social, historia y, desde luego, la filosofía.

Con el fin de redefinir la criminología, entonces, se recurre a la filología como análisis de origen y a la epistemología como estudio del devenir constructivo del concepto. Wilson (2015), sin embargo, demuestra lo complejo que es ubicar el origen etimológico del término *criminology* (en inglés). Aunque, de primera mano, la discusión se centra en que si había sido Topinard (1879) o Garófalo (1885) quienes habían acuñado la palabra. Pero es cierto que el término apareció en inglés y la literatura *newgate* fue el espacio donde se comenzó a hablar de criminología (en español), asociada con el criminólogo, el crimen y el criminal. Esto indica que este concepto no nace explícitamente en la investigación científica académica. De hecho, los italianos y los franceses son quienes le darían un carácter científico y positivista; esto último, sobre todo, trabajado por Lombroso (Buil, 2016).

Cabe señalar que el nacimiento de la criminología está asociado con las ciencias penales y los estudios del delito. Es decir, se enfoca en los orígenes

de los crímenes y los medios para acabar con ellos, de lo cual deviene la penología. En el proceso de construcción conceptual —y según la corriente teórica o escuela— se le fueron añadiendo elementos clave que ampliaron el objeto de estudio de la disciplina: prevención, tratamiento, cura, castigo, control social, víctima y victimario (ello da lugar a la victimología), reparación, conciliación, mediación y justicia restaurativa (Buil, 2016).

En este desarrollo epistemológico, la criminología se desprendió de las ciencias penales para convertirse en una ciencia autónoma —así manifestado por Wolfgang en 1963—, aunque aún muy identificado con el delito, la pena y la norma como regulación y no como contención. Sin embargo, aparecieron nuevos planteamientos que propusieron una reconsideración de aquel vínculo entre la criminología, las ciencias penales y el derecho penal. Uno de los cuestionamientos más sólidos al respecto se dio con la criminología crítica, la cual considera al delito como un constructo social y, por ello, se fija en los contextos históricos, grupales, económicos, políticos y religiosos que dieron lugar a una conducta antisocial (McLaughlin y Muncie, 2012). Visto así, más que centrarse en el delito como una acción tipificada en un código penal, se destaca el rechazo a ciertos comportamientos, ya sean individuales y sociales, determinados por un grupo —por lo general en el ejercicio del poder—, en un lugar y tiempo específicos, junto con características culturales notables en usos y costumbres.

Un estudioso de lo jurídico que se ha manifestado al respecto es Ferrajoli (2013), quien explica que existen ciertos crímenes que no se consideran delitos y, *contrario sensu*, hay delitos registrados en los ordenamientos jurídicos que no son propiamente crímenes. Esta premisa también la sostiene Wilson (2015), quien aduce que la criminología, además de ir más allá de lo científico y lo académico, emplea a estudiosos de otras áreas de justicia penal. Esto se suma a la crítica expuesta por Fava y Sande (2019), quienes arguyen que, al momento de fijar el objeto del estudio criminológico como aquellas conductas categorizadas por la norma como delitos, omiten varias prácticas o acciones antisociales que incluso pueden generar más daño.

En consecuencia, se define a la criminología —en este análisis— como una ciencia flexible que se sustenta en la inter, intra, trans y multidisciplinariedad con el fin de explicar y comprender, desde la

conducta individual, la diversidad de factores externos o exógenos —es decir: los sociales, culturales y ambientales— hasta los internos como los biológicos, genéticos y psicológicos. A partir de esta conceptualización, no solo se previene de potenciales acciones criminales, sino se mejoran las fallas u omisiones de un sistema jurídico o judicial (Delgado, 2024).

A su vez, al indicarse la flexibilidad, se alude a la capacidad de la disciplina para tomar ciertos conceptos y herramientas teóricas y metodológicas de otras ciencias que le son afines como la psicología, criminalística, antropología o sociología. Esta maleabilidad también indica la facilidad de la disciplina para trabajar en equipo —con otras áreas— sobre un fenómeno que se tenga como objeto de estudio (Contreras, 2019).

Hay que subrayar, a propósito, que el objeto de estudio se amplía —y este es, precisamente, es uno de los propósitos— al identificar la conducta criminal y los factores internos o externos que llevaron al sujeto a cometer un acto antisocial, pero enfatizando las eventuales intervenciones oportunas que coadyuven a evitar o, por lo menos, contener daños a la comunidad (Ayo, 2014).

Esto último se liga con la coparticipación activa para mejorar el ordenamiento jurídico o judicial en un sentido de reparación o resarcimiento y no de preponderancia punitiva. De tal forma, la tarea del criminólogo no será solo hallar las conductas antijurídicas para que contribuya en la fase de período de pruebas en materia de derecho penal como perito, sino que su actuar se diversifica más allá de lo jurídico (Zárate, 2023). Por ende, su aporte será también social.

El objeto de estudio de la criminología

Los estudiosos franceses e italianos Topinard, Garófalo y Lombroso ubicaban, en el siglo XIX, a la criminología en el terreno de lo penal. Sin embargo, como sostiene Wilson (2015), esta consideración inicial ha cambiado y, al día de hoy, se estima a esta disciplina como un sistema que permite sumar otras áreas humanísticas que le eran vedadas al arte, la historia, filosofía y a los estudios literarios¹. De hecho,

¹ “Dostoievski y la criminología: la literatura como método para la comprensión del comportamiento criminal” (Guerra Castañeda, 2023) es un buen material para entender estos vínculos, dado que el autor analiza la psicología subyacente al personaje de la obra *Crimen y*

Rodríguez (2024) indica que el objeto de estudio de la criminología, en el período decimonónico, consistía en observar a los sujetos y sus conductas antisociales.

Pues bien, el hecho de que las acciones (criminales o punibles) afecten a la comunidad no reduce el campo de intervención criminológica al quehacer meramente jurídico, aunque no lo deja fuera. Esto plantea la interrogante: ¿qué es una conducta antisocial?

La literatura en torno a esta concepción, también denominada comportamiento antisocial, suele centrarse en los jóvenes, adolescentes y niños (McLaughlin y Muncie, 2012; Garaigordobil, 2017; Nasaescu *et al.*, 2020). Es por ello que, para tener un alcance mayor, se empleará el término *daño social* que, además, resulta apropiado, porque si bien muchos actos resultan ser perjudiciales para los integrantes de la comunidad, no siempre se tipifican como delitos.

También conocido como *social harm*, el concepto tiene la facultad de agregar aspectos importantes de la criminalidad que van desde las afectaciones físicas, económicas/financieras, emocionales/afectivos, psicológicos junto con la seguridad cultural, la accesibilidad a los recursos naturales e intelectuales hasta los perjuicios sistémicos o corporativos (Simon, 2021). De esta manera, se proyectan nuevos horizontes, alcances y facultades que van más allá del ámbito jurídico delincencial, de tal manera que se ha generado una nueva rama de la criminología: la zemiología.

Derivado del inglés *zemiology*, su raíz etimológica proviene del griego *zemia* que se traduce como daño y *logos* como discurso o tratado. Como propuesta metodológica, esta rama pretende dimensionar, cuantificar y analizar de manera precisa el potencial perjuicio o real hecho a la sociedad (Fava y Sande, 2019).

Vale aclarar que son dos agentes quienes forman el acto criminal: los que cometen el daño social y los que lo reciben o son sujetos del crimen; es decir: las víctimas (Villegas *et al.*, 2015). Sin embargo, quienes realizan el perjuicio pueden dividirse en tres tipos: los individuos —como actos solitarios—; un grupo de personas como la suma de individuos que, en conjunto, afectan a otro u otros o bien una parte de la sociedad organizada ya sea corporativamente, organización delictiva o estructura estatal. Bajo este

paradigma, la intervención profesional de los criminólogos no se reduce a identificar exclusivamente a los que han cometido un delito, sino a todos aquellos que han participado en un acto similar de algún sujeto o un conglomerado de personas. Las víctimas, por su lado, también pueden ser individuos, un sector de la sociedad o la comunidad entera (Bujosa, 2018).

Finalmente, hay que ponderar la potestad de la criminología en su papel preventivo (Hikal, 2017). Si bien es cierto que este carácter provisorio de actitudes o actos antisociales se han enfocado sustancialmente a los delincuentes en el rubro de lo jurídico (Hernández y Monroy, 2017), ahora se trata de señalar las acciones dañinas. Planteado de esta forma, el oficio del criminólogo no se restringe a participar en la etapa de pruebas en materia penal².

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se ejecutó a través de tres formas: la realización de una encuesta, la revisión de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en criminología mexicanas y el análisis etimológico y epistemológico de la profesión. En relación con el material, cabe señalar que se sustentó en el resultado de la encuesta, el contenido de los planes y programas de las carreras de criminología nacionales y en los textos cuyos autores definen y explican la disciplina en cuestión, junto con su raíz etimológica.

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo; por lo que se aplicó una encuesta cerrada a través de un formulario a trece docentes criminólogos de licenciatura de distintas instituciones académicas de México bajo el criterio de que tuviesen un plan y programa de estudios en esta rama. En este proceso se consideraron a los siguientes establecimientos de educación superior: Universidad Rosario Castellanos, la Universidad del Valle de México, Universidad de Negocios (ISEC), Instituto Universitario del Centro de México (Educem), Grupo Tecnológico Universitario y Universidad Simón Bolívar.

El muestreo se realizó bajo la premisa de que los catedráticos hubiesen impartido asignaturas relacionadas con la criminología. Las preguntas tenían el propósito de destacar las competencias educativas necesarias y prácticas para el ejercicio profesional del

Castigo de Fiodor M. Dostoievski. Para ello aplica una revisión teórica desde la *Poética* de Aristóteles.

² Aunque la criminología y criminalística van de la mano, cabe recordar sus diferencias. La primera se enfoca en la conducta criminal, mientras que la segunda recoge las pruebas en distintos entornos para el esclarecimiento de los hechos delictivos (Solís y Merchán, 2022).

criminólogo de acuerdo con las demandas sociales y laborales de la actualidad. Los planteamientos del formulario fueron:

- ¿Cuál de las siguientes considera que es la competencia educativa más importante para el criminólogo?
- Más allá de la intervención en materia penal, ¿en qué otra área puede participar el criminólogo?

Por otro lado, este análisis se trató de un método no experimental de tipo transversal, ya que se centró en variables en un tiempo determinado. A la par, se aplicó un carácter inductivo al estructurar un estudio de caso para revisar los planes y programas curriculares de las licenciaturas de criminología de diferentes universidades de México. Para lo anterior se consideró la revisión realizada por Manzanera (2014), quien llevó a cabo un escrutinio sistemático y detallado sobre el tema para reconocer las principales asignaturas que se imparten y, por ende, advertir las competencias factuales que más se ponderan.

Por otra parte, esta investigación se basó en las generalidades de la criminología en cuanto a su redefinición, alcances y competencias para ubicar, de manera concreta, cómo los profesionales de la misma pueden intervenir en su ámbito laboral. Para tal fin, se logró un acercamiento etimológico de la palabra *criminología* y se realizó un análisis conceptual de la misma en documentos que hayan tratado el tema. Esto implicó consultar la literatura clásica sobre la disciplina que consistió en retomar las definiciones originales dadas por Topinard, Garófalo, Lombroso, Manzanera o Hikal, con lo cual se denotó el devenir epistemológico del área.

Los procedimientos descritos cumplieron con los principios y normas éticas contenidos en acuerdos y normas nacionales e internacionales como la de México —contexto de investigación— y de países de la región. De esta forma, se respetaron todas las formas de vida y las diversas expresiones humanas y no-humanas. Asimismo, se consideraron las ideas de los autores citados y, por ello, se citó y referenció su trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las competencias de la criminología

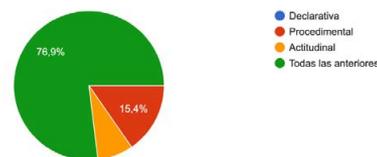
Se eligió, de primera mano, la clasificación de competencias en declarativas, procedimentales y actitudinales (Espinoza y Medina, 2021); mismas que serán enunciadas con base en el desarrollo epistemológico de la criminología y su nueva definición. Esta decisión, además, se anexó a los resultados arrojados por el formulario —resuelto por docentes criminólogos— que indican las expectativas profesionales y laborales de la actualidad, tanto como las necesidades sociales y empresariales.

En este sentido, más que puntualizar los espacios concretos en los que puede colaborar un criminólogo —y que, con ello, se atomice su participación—, se fijaron bases y lineamientos generales para dar un mayor margen de actividad a la profesión.

Derivado del formulario planteado a docentes criminólogos en cátedras de criminología, el 76.9 % (ver figuras 1 y 2) consideró que son importantes de manera simultánea las competencias declarativas, procedimentales y actitudinales. Esto se traduce en que, de acuerdo con la experiencia docente y según las herramientas que le serán útiles a los profesionales de esta ciencia, las tres deben integrarse en la formación del futuro criminólogo.

Figura 1. Resultados sobre la consideración de la competencia educativa más importantes

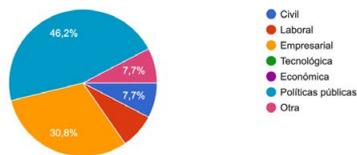
¿Cuál de las siguientes considera es la competencia educativa más importante para el criminólogo?
13 respuestas



Fuente: *elaboración propia*

Figura 2. Consideración de los catedráticos en criminología acerca del área en que también debería participar el criminólogo más allá del ámbito penalista

Más allá de la intervención en materia penal, ¿en qué otra área puede participar el criminólogo?
13 respuestas



Fuente: elaboración propia

En consecuencia, los docentes estimaron que las competencias declarativas, procedimentales y actitudinales se deben considerar al momento de formar al futuro criminólogo. Al mismo tiempo, sugirieron sentar bases para que también estos profesionales participen en la aplicación de políticas públicas, en torno a la criminología, sin reducirla a su empleo en el ámbito de derecho penal y sin soslayar la importancia del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las competencias declarativas

¿Cuáles son los conocimientos fundamentales de la criminología, sus contenidos factuales que todo profesional de esta área debe conocer?

Como áreas del saber de la criminología, comúnmente se encuentran contenidos factuales vistos en asignaturas como Derecho Penal, Penología, Sistemas Penitenciarios, Criminalística, Victimología, Metodología de la Investigación, Psicología Criminal, Psiquiatría Forense, Antropología Criminológica y demás (Rodríguez, 2014). Sin embargo, bajo el criterio de tener una nueva estructura de competencias declarativas, a continuación, se muestran otros ámbitos importantes por cubrir como áreas de oportunidad.

Es importante el desarrollo de la epistemología criminológica, justamente, como un tema que proporcione, al profesional de esta área, el contexto histórico en el que se desarrolló la ciencia junto con el devenir de los fundamentos filosóficos que, en conjunto, permitan a los futuros criminólogos tener cimientos para reflexionar, debatir y aspirar acerca de los alcances de su quehacer bajo la idea del falsacionismo de Popper (Alcalde, 2016). Todo esto servirá para ampliar sus intervenciones laborales y

sumar nuevas herramientas teóricas, metodológicas y tecnológicas.

De hecho, uno de los debates frecuentes en torno a la criminología es lo que atañe a los factores externos e internos que influyen en la conducta criminal. En cuanto a los endógenos, si bien fue muy criticada la escuela lombrosiana, hay evidencias importantes de que ciertos aspectos genéticos (Barcelo, 2023) o componentes del sistema límbico (Martínez, 2022) tienen una incidencia importante en la conducta criminal. Por ende, las nociones de genética, biología, fisiología y medicina deben ser partes importantes de los contenidos factuales (Carrera, 2016).

Esto significa que acotar el conocimiento a la personalidad antisocial de un individuo limita los alcances de la criminología para indagar los crímenes de Estado donde participan un grupo organizado —jurídica y legítimamente constituido— y cuyo sistema está permeado por una actitud de daño social y afectación a los ciudadanos a los que, más bien, debe proteger según la teoría de la función estatal (Torres, 2020). Aunque, de manera paradójica, existe una cantidad abundante de ejemplos de líderes o sistemas políticos que, al amparo del poder político, ejercen daño sobre sus gobernados. A propósito, Arendt sustenta aquello a través del concepto *banalidad del mal*, el cual se refiere a cómo un régimen, una sociedad y una persona, interactuando al mismo tiempo, pueden perjudicar a otras o a un sector de la sociedad a niveles extremos, llegando incluso al crimen sistemático (Sánchez, 2021).

A propósito, Zaffaroni (2007) y Ferrajoli (2013) han coincidido —en términos generales— en la importancia de que la criminología tenga como objeto de estudio los crímenes de lesa humanidad, para lo cual es importante hacerlo desde la transdisciplinariedad de ciencias como la sociología, antropología política, ciencias políticas, historia, etnología, entre otras; mismas que deberían aportar sus elementos teóricos, conceptuales y metodológicos al criminólogo (Paoli, 2019).

Las distintas ramas de la psicología, por ejemplo, deben formar parte de las bases profesionales de la criminología (Velasco, 2014). Tanto en el plano individual (psicologías cognitivas, psicoanálisis, de la salud, neuropsicología) como colectivo (psicología social o empresarial) deben ser parte de la base profesigráfica del criminólogo, ya que, al realizar el perfil criminal de un futuro empleado de una empresa

o docente de una escuela, puede aportar lo necesario para prevenir riesgos de potenciales abusadores sexuales, cleptómanos o personas antisociales. De tal manera que un criminólogo podría ser una pieza importante dentro del área de Recursos Humanos que se encarga de contratar personal.

La cultura para la paz, como área de enseñanza, debe ser un eje temático preponderante como competencia declarativa, ya que el paradigma educativo tradicional ha conducido más por la competencia en lugar del compartir. Justamente, esto abonaría a combatir todos los tipos de violencia, hostilidad o agresiones. La idea es generar respeto, empatía, solidaridad e incluso esperanza (Yudkin, 2014; Fernández y López, 2014). Esto serviría, incluso, como base para el área de las competencias procedimentales en la práctica de conciliación, mecanismos alternativos de solución de conflictos y negociaciones de partes.

En este sentido, la criminología pedagógica (Navasquillo, 2020) es un tema significativo, por distintas razones, para añadir a la formación del futuro criminólogo (Palacios, 2018). Por una parte, un profesional de esta disciplina podría participar en el diseño de programas educativos con el fin de enseñar para la paz y, en esa medida, estructurar acciones preventivas, por ejemplo, en contra del *bullying* (Cruz y Chan, 2022). De igual manera, podría diseñar cursos de prevención en lugares de trabajo para mejorar la relación laboral o evitar el *mobbing* (Camacho, 2018). Esto podría traducirse, con el tiempo, en una sociedad más pacífica y de acuerdos entre sus integrantes.

En promedio, las competencias factuales recurrentes, en la encuesta, tuvo relación con los conocimientos digitales y de informática. Así, es importante agregar el conocimiento organizacional o corporativo, en lo que se ha denominado criminología corporativa (Zárate, 2023; Cabrera, 2023).

Las competencias procedimentales

Las competencias procedimentales responden a la siguiente pregunta: ¿cómo hacerlo? Esta interrogante engloba las técnicas, metodología o estrategias a seguir para la práctica propia de la disciplina. ¿Cuáles son, entonces, las principales competencias procedimentales de la criminología hasta ahora? En este punto se

tiene a la perfilación y mapeo criminológico, criminología ambiental y creación de políticas públicas (Rodríguez, 2014; Delgado, 2024).

En lo que concierne a la perfilación criminal, esta se ha planteado como un recurso de evaluación psicológica dada a partir de entrevistas para aportar elementos con los cuales resolver crímenes o estudiar la conducta de los delincuentes (De León, 2019). No obstante, dicha perfilación —de acuerdo con la redefinición de criminología— no debe considerar solo el campo de acciones delictivas, sino a hechos que causen daño social, psicológico, físico o económico y que no necesariamente estén tipificados en un código penal o que se hayan consignado jurídicamente. De tal manera que la creación de un perfil criminal, en el campo laboral —por ejemplo: en la docencia—, puede ayudar a prevenir potenciales abusos sexuales o violencia en cualquiera de sus formas si fuese el caso (Miranda, 2017).

En el mismo ámbito del campo laboral, el aporte oportuno del perfil criminológico en el departamento de Recursos Humanos —al momento del proceso de entrevista y eventual contratación— puede prevenir conductas que lleguen a contaminar el ambiente de desempeño o relaciones tóxicas (Camacho, 2018). Por ende, la criminología puede contribuir a una mejor producción, colaboración en equipo y cultura de paz.

En este sentido, vale advertir que el rango de acción amplio de la criminología no trata de cerrar puertas a un futuro trabajador. Por el contrario, busca detectar a tiempo rasgos de conducta antisocial, lo que supone aplicar medidas convenientes para contener o evitar que se conviertan en dañinas o que influyan o impacten en el contexto laboral e incluso social.

El mapeo criminológico, por su parte, pretende identificar las actividades criminales en un espacio geográfico a la par de revisar rutas, caminos o vías y ubicar las zonas específicas donde se lleven a cabo los hechos antisociales para, a partir de ello, generar datos cuantitativos que permitan marcar su frecuencia y tomar las medidas pertinentes para contenerlos (Magallón, 2023). Esto implica que el criminólogo debe ser capaz de leer e interpretar mapas geográficos, planos de ciudad y su asociación con resultados estadísticos de frecuencias de actos criminales. Es decir: que tenga la capacidad de observar y correlacionar hechos antisociales situados y los números reflejados en cantidades y frecuencias.

Figura 3. Cuadro de competencias educativas de la criminología (anteriores) y nuevas propuestas

Competencias	Declarativas	Procedimentales	Actitudinales	Áreas de oportunidad e intervención
Clásicas	Crimen, criminal, delito, delincuente, conducta asocial, antisocial y parasocial, víctima victimología, prevención, reinserción social y teorías criminológicas: clásica, positivista, crítica, ecléctica, antropológica y biológica.	Perfilación criminal, el mapeo criminológico, criminología ambiental, elaboración de políticas públicas en materia criminológica.	Reconocimiento de la dignidad de la persona; conducirse con respeto, tolerancia y sin discriminación con base en los derechos humanos; asume responsabilidad en decisiones delicadas; trata con dignidad a presuntos delincuentes o responsables (Vidaurri, 2017).	Investigación sobre la delincuencia, control social, prevención delincuencia, criminalística y privada; consejería de seguridad empresarial e institucional; asesoría de organismos locales, nacionales o internacionales; participación en programas de prevención en la comunidad; planificación urbanística; atención a menores en centros de reinserción social y centros educativos o de atención a víctimas del delito; prevención de la violencia intrafamiliar o de mediación entre delincuentes o víctimas; intervención en el sistema penitenciario (Vidaurri, 2017).
Se suman	Enfatizar la conducta antisocial y alteración del orden público cuando cause daño en cualquiera de sus formas, para lo cual se propone la zemiología como categoría metodológica y de análisis.	Perfilación criminal sustentada en la inter, trans y multidisciplinariedad basada en nociones de sociología, antropología, psicología, ciencias políticas, historia, filosofía, medicina, biología, química, genética y TIC para que sea asequible ir más allá del marco delincuencia como conductas tipificadas en un código penal.	Perspectiva de género, intercultural e interseccional.	Recursos humanos; instituciones y organismos gubernamentales; programas de seguridad empresarial o corporativa, social y comunidades más pequeñas; mediación, conciliación y arbitraje en procesos judiciales penales, civiles, administrativos o en negociaciones comerciales; intervención en diseño de programas de comunicación y prevención de conductas antisociales o causantes de daño en espacios académicos o escolares para educar para la paz.

Fuente: elaboración propia

Lo anterior se vincula con varias competencias; por ejemplo: la aplicación de políticas públicas que combatan las causas estructurales de marginación, pobreza, falta de oportunidades, ausencia de centros de estudio o trabajo, centros de recreación, sano entretenimiento y deporte (Gálvez, 2016). También se relaciona con el diseño de programas de seguridad como generar estrategias policiales o de vigilancia en vías o zonas más peligrosas en las que habría que colocar alumbrado público, más cámaras de vigilancia y mayor patrullaje. En estos aspectos, el profesional de la criminología debe ser apto para detectar si las acciones administrativas o políticas fallan o si forman parte de una estrategia partidista o coyuntural. Por

esta razón es importante el conocimiento de las ciencias políticas.

El tema del diseño de programas de seguridad, asimismo, permite al criminólogo sumarse al campo empresarial, dado que puede coordinar intervenciones pertinentes para evitar robos o asaltos desde fuera y desde el interior de la empresa, maquila u oficina. Esto implica el dominio de nuevas tecnologías (Cámara, 2020). En este orden de ideas, la criminología también puede y debe hacerse presente en la vigilancia, observación y freno de hechos antisociales existentes en las redes sociales o fraudes cibernéticos.

Otra competencia inherente se relaciona con la mediación y conciliación tanto en negociaciones entre

criminales y autoridades como entre personas con trastorno de la personalidad, agresivas, parasociales o conflictivas. Para ello se requiere desarrollar habilidades de escucha, detectar problemas psicológicos, psiquiátricos o disociales (Hikal, 2023).

Como se puede observar, la criminología tiene alcances mayores más allá de las intervenciones en el campo de la materia penal. Además, procedimentalmente, bajo el planteamiento de la prevención en distintas áreas de oportunidad, amplía el abanico de posibilidades y, por ende, permite el ingreso de estos profesionales a nuevos ámbitos laborales.

Las competencias actitudinales

En estas competencias convergen aspectos deónticos y éticos propios de la profesión. De hecho, son elementos que deben formar parte del criminólogo, sobre todo, por convicción y no por obligación (Olmedo, 2022). Es importante señalar, en este punto, que esta rama estudia y analiza a personas o a un conjunto de estas, motivo por el cual es fundamental considerar que se les debe dar un trato humano sin importar su conducta antisocial o de alteración del orden público. De manera más concreta, se deben sopesar cuatro ejes primordiales al momento de ejercer la profesión como criminólogo: respeto a sus derechos humanos (individuales o como entes colectivos), análisis interseccional, perspectiva de género y plano intercultural (Delgado, 2024).

Es frecuente que exista una idea de que el criminal, por haber cometido un acto antisocial, debe ser tratado de la misma manera como actuó frente a su víctima y que, por ende, debe ser castigado, maltratado y vejado. Lo mismo sucede con las personas privadas de la libertad o que ya han salido de los centros de rehabilitación social³. Sin embargo, no es posible conocer qué fue lo que detonó la conducta antisocial —elementos endógenos o exógenos— o si ciertos aspectos sociales o circunstanciales lo llevaron a ser así. Es por eso que el criminólogo, en cualquiera de las áreas laborales que en que participe como funcionario, debe hacerlo con respeto a la dignidad que velan los derechos humanos (Ríos, 2016).

A su vez, es menester que el criminólogo —al momento de ejercer su profesión— haga un análisis interseccional de su sujeto de estudio. Esto implica que sea capaz de observar las diferentes facetas,

características e identidades que son inherentes a una persona o grupo, tal y como se planteó desde un inicio (Viveros, 2023). Esto significa, además, que si el profesional de la criminología no comprende los componentes del sujeto o colectivo que investiga soslaya aspectos culturales, económicos, sociales, históricos, sexuales o de género que pueden llegar a incidir en la conducta antisocial o que llevan a convertir a aquellos en víctimas (Pires *et al.*, 2018).

Ligado con lo anterior, dependiendo de la persona o el grupo, los elementos de género pueden llegar a estar presentes al momento de realizar los actos que causen daño o perjuicio (Bartolomé y Rodríguez, 2022). Es por eso que los criminólogos deben conocer y respetar lo correspondiente a género y la comunidad LGTBTTIQA+ para entender los feminicidios, las fragilidades de la masculinidad, la homofobia y el patriarcado; mismos que son asequibles a generar violencia sistémica, física, verbal, psicológica, económica y, desde luego, de género (Delgado, 2023).

En cuanto a la interculturalidad, la criminología —al atender a sus sujetos de estudio— puede encontrar una persona o entes colectivos que integren alguna comunidad étnica, ya sea de su propia nación o de grupos migrantes, y cuyas características culturales sean distintas a las de su propio país. Por esta razón, el desempeño del criminólogo debe atender a los usos y costumbres diferentes, los cuales —si son vistos desde el paradigma de la criminología crítica— pueden resultar en que tales acciones no sean advertidas o percibidas por quienes las realicen como hechos antisociales, que causen daño o alteren el orden público (Lucero, 2021).

CONCLUSIONES

El devenir epistemológico de la criminología —desde sus inicios como disciplina— fijó sus objetivos y alcances en el ámbito penal para determinar la culpabilidad y el grado de punibilidad del delincuente. Con el paso del tiempo, se desprendió de esta área del derecho penal, pero se convirtió en una ciencia periférica o accesoria al mismo campo de la penología. Posteriormente, se replantearon los alcances de la criminología y su definición como algo más allá de tener como objeto al delito-delincuente y se señaló, en su lugar, al acto antisocial/daño y sujeto que ejecuta una acción similar.

³En México se denominan centros de reinserción social.

En consecuencia, el hecho u omisión realizado no necesariamente está tipificado en un código penal, sino que se atiende al daño o alteración del orden social que pueda generar. A esto cabe añadir, desde la perspectiva de la criminología crítica, que se buscan —hoy en día— las causas estructurales que motivaron o potenciaron —si hubiese factores endógenos— la conducta antisocial y que, por tanto, se pretende fomentar acciones preventivas que contengan o reduzcan los actos criminales.

Hechas las modificaciones al concepto *criminología*, también a la luz de las nuevas circunstancias históricas, sociales y epistemológicas, se replantean sus competencias educativas vistas aquí —en términos genéricos— como aquellas que cualquier profesional de la disciplina ocupará independiente del país, área laboral pública o privada o ámbito académico en el que participe. De ahí se hace pertinente subdividir las competencias en tres partes: las declarativas, las procedimentales y las actitudinales.

En las declarativas o factuales, además de mantener el campo de lo penal, se suman bases filosóficas, de estudio de genética, biología, fisiología, medicina y psicología —para entender el carácter endógeno del criminal— y sociológicos, antropológicos, ciencias políticas, históricos e incluso pedagógicas para tratar los aspectos exógenos.

Las competencias procedimentales se hallan en la perfilación y mapeo criminológico, criminología ambiental y creación de políticas públicas, pero se atienden más allá de lo delictivo, poniendo atención a otras áreas en las que los criminólogos se puedan sumar: Recursos Humanos, criminología corporativa, diseño de seguridad empresarial o de políticas públicas, medios alternativos de solución de conflictos o delineación de estrategias pedagógicas, didácticas y de comunicación para difundir, prevenir y combatir las acciones criminales o dañinas en escuelas desde muy temprana edad.

En tanto que las competencias actitudinales se advierten en cuatro ejes: respeto a los derechos humanos, análisis interseccional, perspectiva de género y plano intercultural; todos ellos son aspectos que sientan los criterios éticos y deontológicos.

Las propuestas de los criminólogos, frente a grupo con base en su pericia y experiencia a raíz de su impartición de cátedra y prácticas de criminología según la encuesta realizada, se pueden mencionar de manera sintética en la ponderación de las

políticas públicas, el uso de las TIC, la conciliación, mediación y arbitraje.

Finalmente, el planteamiento de las competencias de la criminología —con base en su redefinición— permite la participación del criminólogo en áreas más allá de lo jurídico en materia penal, civil o familiar como en ámbitos empresariales, educativos, sociales, ponderando el carácter preventivo de la disciplina y dándole menos peso a la naturaleza punitiva. Por ende, se recomienda, con base en lo aquí propuesto, que se revisen los planes y programas de estudio de las licenciaturas en criminología para añadir las competencias que amplíen la intervención de los futuros criminólogos de acuerdo con las nuevas demandas sociales, laborales y tecnológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, B. (2016). Falsabilidad y revoluciones científicas. Karl Popper y Thomas Kuhn. *Tradición*, (14), 84-96. <https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i14.340>
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, (20), 38-61. <http://repositorio.iberopuebla.mx>
- Ayos, E. (2014). Prevención del delito y teorías criminológicas: tres problematizaciones sobre el presente. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 16(2), 265-312. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73331372010>
- Barcelo, B. (2021). Factores biopsicosociales predisponentes en agresores del delito de pederastia. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 10(20), 28-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8336319>
- Bartolomé, R. y Rodríguez, J. (2022). Género y criminología. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 20(2), 1-12. <https://doi.org/10.46381/reic.v20i2.848>
- Buil, D. (2016). ¿Qué es la criminología? Una aproximación a su ontología, función y desarrollo. *Derecho y Campo Social*, 13(44), 1-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5456246>
- Bujosa, L. (2018). Víctima colectiva y postconflicto. *Revista Ítalo-Española de Derecho Procesal*, 1, 89-108. <https://acortar.link/LMplOi>
- Cabrero, P. (2023). La importancia de la criminología corporativa. *Tax Legal Advisor Review. La revista para el mundo económico-empresarial*, (6), 45-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9117098>

- Camacho, A. (2018). *Acoso laboral o mobbing*. Editorial Universidad del Rosario.
- Cámara, S. (2020). Estudios criminológicos contemporáneos (IX): La cibercriminología y el perfil del ciberdelincuente. *Derecho y Cambio Social*, (69), 470-512. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524987>
- Carrera, R. (2017). Criminología biológica: Una mirada desde la genética forense. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (18), 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5813524>
- Contreras, R. (2019). El estudio multidisciplinario del fenómeno criminal: necesidad de una metodología desde la investigación jurídica. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 40(108), 159-179. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7726672.pdf>
- Cruz, G. y Chan, J. (2022). ¿Por qué las escuelas necesitan un criminólogo escolar? *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 10(19), 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8333918>
- De León, J. (2019). La perfilación criminal y su método de estudio. Análisis desde la psicología criminal. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 7(13), 231-262. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/view/3391>
- Delgado, J. (2024). Enseñanza de la criminología desde la hibridualidad. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 2(1), 37-52. <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted/article/view/2204/2040>
- Delgado, J. (2023). Estrategias de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de género. Algunos ejemplos didácticos y pedagógicos. *Revista Digital UDEMEX*, 3(12), 29-39. <https://online.fliphtml5.com/gfcix/favk/#p=1>
- Espinoza, J. y Medina, L. (2021). Evaluación del proceso de aprendizaje de la competencia informativa en estudiantes universitarios. *Apertura*, 13(2), 38-53. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2069>
- Esquivel, A. (2021). Criminología, prevención de la violencia y la agenda 2030 del desarrollo sostenible. *Revista Constructos Criminológicos*, 1(1), 118-128. <https://constructoscriminologicos.uanl.mx/index.php/cc/article/download/8/7>
- Fava, G. y Sande, F. (2019). Daño social, zemiología y violencia estructural. Nuevos replanteamientos de la cuestión criminal a la luz de los conceptos de conflicto, daño social y violencias. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 16(49), 703-716. <https://doi.org/10.24215/25916386e030>
- Fernández, A. y López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/35012/FernandezHerreria_EducacionPaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ferrajoli, L. (2013). Criminología, crímenes globales y derecho penal: el debate epistemológico en la criminología contemporánea. *Revista Crítica Penal y Poder*, (4), 1-11. <https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/5524>
- Gálvez, I. (2016). La política criminal y sus campos de actuación. La experiencia cubana. *Revista de la Facultad de Derecho*, (41), 125-154. <https://doi.org/10.22187/rfd201626>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Intervención psicosocial*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Guerra, A. (2023). Dostoievski y la criminología la literatura como método para la comprensión del comportamiento criminal. *Ius Humani*, 12(1), 88-112. <https://doi.org/10.31207/ih.v12i1.326>
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Hernández, G. y Monroy, C. (2017). *La ciencia criminológica en la prevención y sus campos de aplicación*. Editorial Flores.
- Hikal, W. (2017). Prevención social del crimen: nuevas perspectivas de intervención. *Realidades. Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 2(2), 112-123. <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/63>
- Hikal, W. (2023). La mediación de conflictos como área de oportunidad laboral para el criminólogo desde la Criminología de la Consejería Social. *Revista de Derecho*, 8(1), 12-22. <https://www.redalyc.org/journal/6718/671873852002/671873852002.pdf>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42564/REV201COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lucero, J. (2021). Respuesta del derecho penal al multiculturalismo: un acercamiento a los modelos de tratamiento de cultural defences y culturally motivated crimes y sus niveles de coherencia.

- Dikaion*, 30(1), 95-129. <https://doi.org/10.5294/dika.2021.30.1.4>
- Magallón, A. (2023). Mapeo geo-delincuencial y crimen organizado. *Kanan*, 14(9), 10-24. <https://revistas.uvp.mx/index.php/kanan/article/view/223>
- Martínez, M. (2023). La conducta criminal y su relación con el sistema límbico. *Constructos Criminológicos*, 3(4), 79-94. <https://constructoscriminologicos.uanl.mx/index.php/cc/article/view/39>
- McLaughlin, E. y Muncie, J. (2012). *Diccionario de Criminología*. Gedisa Editorial.
- Miranda, S., Cárdenas, C. y Estrada, I. (2023). Los efectos de la motivación en la enseñanza aprendizaje en asignaturas de tronco común. *Revista IPSUMTEC*, 6(4), 93-97. <https://revistas.milpaalta.tecnm.mx/index.php/IPSUMTEC/article/view/268/437>
- Miranda, D. (2017). Introducción a la perfilación criminal. *Visión criminológico-criminalista*, 10-17. https://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/1703/articulos/Articulo07_Introduccion_perfilacion_criminal.pdf
- Nasaescu, E., Ortega-Ruiz, R., Llorent, V. y Zych, I. (2020). Conductas antisociales en niños y adolescentes: Un estudio descriptivo. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 201-213. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2876>
- Navasquillo, E. (2019). Criminología pedagógica. Los nuevos retos de la educación superior en criminología. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, XIV, 133-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7188128>
- Olmedo, J. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar desde las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 143-159. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1540>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Palacios, R. (2018). El papel del criminólogo en el ámbito educativo. *Eletheia. Revista IEU Universidad*, 2(4), 1-49. https://revista-aletheia.ieu.edu.mx/documentos/revistaVol_5/revistaVol5_Art4.pdf
- Paoli, F. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, (13), 347-357. <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24487937e.2019.13>
- Pires, I., Ferreira, R. y Cavalcanti, M. (2018). Criminología crítica, feminismo e interseccionalidad en el abordaje del aumento del encarcelamiento femenino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (38), 27-43. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212310>
- Ríos, G. (2016). Criminología de los derechos humanos. Desiderata para la prevención y control de la criminalidad. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (17), 91-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5473304>
- Rodríguez, L. (2024). *Criminología*. Editorial Porrúa.
- Rodríguez, L. (2014). *Libro blanco de la enseñanza de la criminología en México*. INACIPE /CIECRIM.
- Sánchez, N. (2021). *Hanna Arendt. La filosofía frente al mal*. Alianza editorial.
- Simon, M. (2021). El daño social: secuelas y lesiones sociales, la evaluación del trabajo social forense en víctimas de violencia de género. *Servicios Sociales y Política Social*, 37(124), 11-27. <https://www.serviciosocialesypoliticassocial.com/-79>
- Solís, J. y Merchán, J. (2022). El rol de la criminalística y criminología en los procesos penales. *Dom. Cien.*, 8(3), 761-777. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8637938.pdf>
- Torres, E. (2020). El nuevo Estado protector y la legitimidad de excepción: una aproximación mundial. *Astrolabio*, (25), 65-97. <http://dx.doi.org/10.55441/1668.7515.n25.29219>
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Green Papers. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1833>
- Velasco, C. (2014). La psicología aplicada a la investigación criminal. La autopsia psicológica como herramienta de evaluación forense. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, (16), 2-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784704>
- Vidaurri, M. (2017). Breve aproximación a la deontología del criminólogo. *Letras Jurídicas*, (25), 1-16. https://cuci.udg.mx/sites/default/files/deontologia_del_criminologo.pdf
- Villegas, J., Coello, N. y Barzola, F. (2015). Criminología y victimología: fenómeno de acción y reacción social, moral y psicológica. *Criminología y Sociedad*, 3(4), 203-235. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2018/02/doctrina46167.pdf>
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Consejo Latinoamericano de

- Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf>
- Wolfgang, M. (1963). Criminology and the criminologist. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 54(2), 155-162. <https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5152&context=jclc>
- Yudkin, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra-Ximbai*, 10(2), 19-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6273017>
- Zaffaroni, E. (2007). El crimen de Estado como objeto de la criminología. En S. García y O. González, *Panorama internacional sobre justicia penal. Política criminal, derecho penal y criminología. Culturas y sistemas jurídicos comparados* (pp. 19-34). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/28648>
- Zárate, M. (2023). La nueva era de la criminología. *INACIPE. Revista Mexicana de Ciencias Penales*, (19), 141-156. <https://doi.org/10.57042/rmcp.v6i19.606>

