ISSN digital: 2550-6854

RUNAE

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 15
Julio-diciembre 2026



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

EDITORIAL UNAE

ISSN digital: 2550-6854

RUNAE

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Créditos

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Henrry Moyano Bojorque
Rector
Rodrigo Arcentales Carrión
Vicerrector Académico
Rodrigo Arcentales Carrión
Vicerrector de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo de Editores

Editora Jefe
Virginia Gámez Ceruelo
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
virginia.gamez@unae.edu.ec

Editor responsable
Lucia Carolina Seade
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
lucia.seade@unae.edu.ec

Consejo Científico

Teresita Evelina Terán
Designada Vicepresidenta del IASE (International Association for Statistical Education), Argentina
teresitateran@hotmail.com
Gisela Torres Martínez
Universidad Central del Ecuador, Ecuador
gtorres@uce.edu.ec
Omar Abreu Valdivia
Universidad Técnica del Norte, Ecuador
oabreu@utn.edu.ec
Fernando Carlos Avendaño
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
fernandoavendano90@gmail.com
Miguel Ángel Herrera Pavo
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
miguel.herrera.p@uasb.edu.ec
Paulina Alexandra Arias Arroyo
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
paulina.arias@utc.edu.ec
José Manuel Gómez Goitia
Universidad Indoamérica, Ecuador
josegomez@uti.edu.ec
Ximena Monserrath Vélez Calvo
Universidad del Azuay, Ecuador
xvelez@uazuay.edu.ec
Ariruma Kowii
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
ariruma.kowii@uasb.edu.ec
Arlet Rodríguez Orozco
Universidad Nacional Autónoma de México, México
arlet.orozco@comunidad.unam.mx
Evelyn Verónica Almeida García
Universidad Central del Ecuador, Ecuador
evalmeida@uce.edu.ec

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Directora
Tatiana León Alberca
Diseñadora y diagramadora
Anaela Alvarado Espinoza
Ilustrador
Antonio Bermeo Cabrera
Corrector de estilo
Leonardo López Verdugo

Edición No. 15
Julio-diciembre, 2026
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 excepcionalidades.

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 continua 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 dictamenes 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 pública 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-archivado 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.

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Artigas, Emilia
La escritura de ponencias en el nivel superior. Desafíos, estrategias y proyecciones
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-15
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1278

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381001

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

La escritura de ponencias en el nivel superior. Desafíos, estrategias y proyecciones

Writing papers at the University Education level. Challenges, strategies, and projections

Recepción: 28 de noviembre de 2025
Aprobación: 05 de febrero de 2016
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1278

Emilia Artigas
meartigas@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7230-3858
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión en torno a las prácticas de escritura académica en el nivel superior (Universidad Nacional de Mar del Plata), en particular, en la enseñanza de composición del género ponencia. Para ello, se revisa el papel de la escritura como mediadora del aprendizaje disciplinar en marcos de socialización situados. La descripción del plan de clases y las reflexiones teóricas sirven como base para implementar secuencias didácticas sobre un género académico con clara inserción en la comunidad científica. Se analiza, por tal motivo, de qué modo la mediación didáctica y el acompañamiento docente favorecen la producción de ponencias en estudiantes universitarios que pueden traspasar la esfera de la aprobación del curso Taller de Escritura Académica (Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata), del que formamos parte como docentes, para proyectarse en escenarios reales de comunicación de la ciencia.
Palabras clave: escritura académica, ponencia, nivel superior, experiencia didáctica, formación docente

Abstract

This article presents a reflection on academic writing practices in university education (Universidad Nacional de Mar del Plata), particularly in the teaching of composition of papers. To this end, we examine the role of writing as a mediator of disciplinary learning within situated socialization frameworks. The description of the lesson plan and the theoretical reflections serve as a foundation for implementing didactic sequences focused on an academic genre with clear integration into the academic community. Therefore, the article analyzes how didactic mediation and teacher support foster the production of conference papers by university students, enabling them to move beyond merely passing the Taller de Escritura Académica course (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) which we are part of as teachers and toward participating in real-world scientific communication settings.
Keywords: academic writing, paper, university education, didactic experience, teacher training

Introducción

Los estudiantes universitarios participan de prácticas letradas que, desde su formación, requieren de un acercamiento a la comunidad académica con intervenciones directas y situadas. Dichas prácticas de socialización del conocimiento exceden el circuito de evaluación propia de los planes de estudio y tienen el objetivo de presentar investigaciones incipientes tanto de modo oral como escrito. Uno de los primeros pasos en la formación como integrantes de grupos de investigación, o bien en tareas como adscriptos o ayudantes alumnos en las cátedras, insta a la presentación de trabajos en los que se comuniquen las nuevas líneas de trabajo y, ante tal exigencia, las ponencias se convierten en uno de los géneros elegidos para tal fin. Esta elaboración temprana de avances sobre sus estudios les demanda nuevos y variados conocimientos; por añadidura, una concepción de la escritura diferente a la puesta en juego cuando entregan trabajos diseñados para el cumplimiento y la aprobación de las materias de los planes de las carreras de humanidades. La ponencia, entonces, se convierte en un género académico abordado desde la formación y que acompaña la vida profesional de los docentes y los investigadores.

El objetivo de este trabajo es revisar el papel de la escritura como mediadora del aprendizaje disciplinar en marcos de escrituras situadas. La descripción del plan de clases y las reflexiones teóricas sirven como base para implementar secuencias didácticas sobre un género académico con clara inserción en la comunidad. Para el análisis propuesto en este artículo, se retoma la perspectiva sociocultural de la dimensión escrituraria, como la forma que se privilegia en la educación superior (Navarro, 2021) y que media la construcción de los conocimientos particulares de las disciplinas. Desde esta aproximación, concebimos la escritura como una práctica social situada, altamente dependiente de sus contextos de uso. Existen trabajos que han indagado las dimensiones de esta práctica en diferentes casas de estudio (Padilla y Carlino, 2010; López, 2020, 2019; Álvarez, 2020; Coconas y Blancas, 2022; Padilla, 2023) y que sirven como base teórica y como antecedentes de experiencias de este trabajo.

En ocasión de afrontar la escritura de géneros que participan de la vida científica, como lo son las ponencias, la escritura abre líneas reflexivas y metacognitivas, lo cual redunda en desafíos ante problemas de contenido y problemas retóricos (Alvarado, 2003). En otras palabras, los estudiantes llevan a cabo escrituras de distinta índole a lo largo de su formación, muchas de las cuales reproducen un circuito de comunicación cerrado entre ellos y los docentes. Sin embargo, el paso por el nivel universitario fomenta la inscripción de maneras más activas dentro de la comunidad académica. Así, la participación en eventos científicos (congresos, jornadas, *workshops*) que contemplen la inclusión de los estudiantes permite el desarrollo de prácticas de escritura contextualizadas, en marcos reales de difusión científica que resultan parte de su formación profesional.

En particular, este trabajo reflexiona acerca de los alcances y potencialidades que el género ponencia presenta en la asignatura Taller de Escritura Académica, como un

ejemplo concreto favorable a la evaluación del proceso de escritura enmarcado en un contexto de comunicación productivo para los docentes e investigadores en formación. Atendemos, sobre todo, a la internalización de una idea de escritura recursiva y planificada, de modo que nuestra metodología atiende el desarrollo llevado a cabo en nuestras clases: la planificación, textualización y presentación oral de una comunicación para un evento científico. Dicha dinámica permite volver real la instancia de intercambio con pares y profesionales, en tanto los congresos, *workshops* y jornadas científicas resultan una evidencia de las comunidades discursivas (*discourse comunities*) (Swales, 1990) y de los flujos de lectura e intercomunicación propios de ellas que suelen desconocerse o volverse artificiales durante la formación y la cursada de grado. El propósito central es analizar e interpretar cómo se transmite el conocimiento científico mediante textos escritos que han sido evaluados en el contexto de eventos académicos reales y de qué modo es posible emular esa labor crítica desde la formación.

La estructura de este trabajo describe y analiza una secuencia didáctica orientada a la escritura de ponencias y a la imbricación real con el mundo académico, orientada a los alumnos de la formación de grado. Se discutirán los alcances de esta práctica y se reflexionará en torno a las proyecciones de proponer este tipo de trabajo en la universidad.

Materiales y métodos

El trabajo se inscribe dentro de las prácticas sociodiscursivas orientadas a identificar los objetivos comunicativos que sustentan el género académico de la ponencia y su textualización, así como su socialización en ámbitos académicos reales por parte de los estudiantes. Esta indagación sobre los propósitos comunicativos se realiza desde el enfoque teórico-metodológico del análisis de género, tal como lo proponen Swales (1990) y Sabaj *et al*. (2011).

El trabajo describe una secuencia didáctica llevada a cabo en el marco del dictado de la materia Taller de Escritura que se oferta de manera cuatrimestral en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La descripción y análisis resulta parte de las experiencias adquiridas como docente ayudante graduada simple en dicha asignatura desde 2017.

Logros (como resultados) y discusión

Como docentes de Taller de Escritura Académica (TEA), materia destinada a cursantes de Letras y de otras carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, aspiramos a que los estudiantes logren, paulatinamente, concebir la escritura como una práctica social situada, proyectada dentro de un contexto determinado, en la que se reconozca tanto un destinatario como una intencionalidad comunicativa en particular (Camps, 2003). La propuesta didáctica de TEA se organiza a partir del abordaje, a lo largo del cuatrimestre, de géneros discursivos de creciente complejidad en relación con sus características lingüístico-retóricas, reguladas por contextos de enunciación, lo cual conlleva el desafío de la construcción de distintos tipos de lector.

Nuestros objetivos se focalizan en el reconocimiento e incorporación de las características propias de la escritura académica a través de sus distintos géneros discursivos, para luego desarrollar prácticas de escritura, entendida como un proceso recursivo. Buscamos que nuestros estudiantes adquieran, de forma progresiva, una actitud crítica en lo referido a aspectos formales y compositivos de los textos académicos. Por tal razón, en el taller se reflexiona en torno de la escritura en sus dimensiones textual, cognitiva y social mientras se revisan nociones en torno de la corrección y la autocorrección en su sentido más productivo, como se verá en la secuencia esbozada en este artículo. Esto promueve el trabajo entre pares con la escritura y fomenta la socialización de producciones.

Los primeros encuentros con los estudiantes se centran en el abordaje de estrategias de escritura y géneros de tipo pedagógico, como la respuesta de parcial presencial. Este tipo de texto se produce concibiendo al docente como su único destinatario, quien, asimismo —en el mejor de los casos— ha establecido pautas para la organización de esos textos con función evaluativa. De modo que se trata de textos de circulación interna dentro del dictado de una materia, que mayormente consisten en movimientos reproductivos del saber a fin de constatar su adecuada adquisición. En el otro extremo del trayecto que proponemos, vale decir en la parte de finalización del curso, la ponencia concentra un conjunto de desafíos que requieren un acompañamiento pedagógico personalizado, en tanto ya no es posible anticipar (como sucede con la respuesta de parcial) el texto que resulta del trabajo individual de cada estudiante.

Puesta en marcha de la secuencia didáctica

La unidad II de nuestro plan de trabajo (PTD-Profesorado y Licenciatura en Letras/ Materia optativa en el resto de las carreras de Humanidades) busca la identificación, confrontación y reorganización de saberes por parte de los estudiantes. Es por esta causa que trabajamos, en un comienzo, con la respuesta de parcial escrito como uno de los géneros más usados en toda la formación y, en un segundo momento, con la composición de un texto expositivo a partir de fuentes múltiples. En esta instancia, los alumnos pueden elegir un tema para poner en marcha distintas formas de transformación del conocimiento preexistente a partir de la organización de variadas fuentes académicas. De esta manera, la planificación textual de dicho escrito comprende la posibilidad de componer a partir de la polifonía textual. En la tercera unidad, los alumnos abandonan el perfil más bien "reproductivista" para emular la voz crítica de reseñadores e investigadores. Las clases, entonces, se orientan hacia la configuración de un *ethos* miembro de la comunidad de conocimiento capaz de analizar y evaluar los aportes científicos. En esta nueva configuración autoral, se incursiona en el género reseña académica con el fin de que se llegue a una identificación y análisis de los aportes de una obra científica y que, posteriormente, desplieguen estrategias de evaluación crítica.

De esta forma, la unidad final insiste en la posibilidad de escribir la lectura, esto es, poner en juego diferentes procesos y subprocesos mentales a fin de textualizar a partir

de la lectura y valoración crítica de textos ajenos. A partir de la configuración de un *ethos* miembro de la comunidad de conocimiento, instamos la producción de nuevos saberes, razón por la cual la composición de una ponencia destinada a reuniones científicas es un paso importante en esa nueva configuración y resulta el cierre del trabajo cuatrimestral.

En tanto el trabajo se inscribe en la modalidad taller, se supone un trabajo participativo por parte de los estudiantes, quienes se enfrentan a una tarea constante de lectura y escritura de textos académicos, así como a su socialización. Partimos siempre de la discusión y del análisis de ejemplos modélicos, del análisis, la escritura y la lectura al grupo. En algunas clases se elaboran textos breves que son compartidos para una devolución oral por parte de los docentes y, paulatinamente, también de los propios estudiantes, quienes deben desarrollar habilidades de escucha y comentario crítico. A partir de ciertas entregas formales, tales como los trabajos prácticos y los parciales, se insiste en el trabajo constante con planes, bosquejos, borradores en aras de desalentar la idea de la escritura como desarrollo lineal, apresurado; para favorecer la autoconsciencia sobre el acto de escribir en términos de una permanente recursividad. Se rechaza la idea de inspiración mientras se fomenta el trabajo en etapas. Por ello, tanto los ejercicios realizados en clase como los trabajos prácticos y parciales realizados en forma domiciliaria se someten, en todos los casos, a un trabajo de reescritura atento al señalamiento de las transgresiones a la normativa y a las posibilidades de afirmación de fortalezas y de redirección de debilidades.

Reposicionamiento autoral

La propuesta de escritura de una ponencia como segundo parcial, y cierre de la cursada, fomenta el desarrollo de distintas fases de escritura ejercitadas durante la cursada: la selección y el recorte de un tema de su interés, en consecuencia, la recopilación y lectura crítica del marco teórico sobre un asunto concreto, el planteo preciso del tema a abordar, la enunciación del objetivo y alcance de la investigación, la propuesta de una hipótesis o lectura personal rectora, la selección de metodología de trabajo, la actualización del estado del arte y, por último, la propuesta de su análisis y las conclusiones. Aquellos ejercicios llevados a cabo en las primeras clases, por ende, son retomados en ocasión de la escritura de la ponencia, tal es el caso de la planificación textual, el enunciado de un tema de su interés y título, la lectura como escritores (Cassany, 1988), vale decir, analizar cómo está construido un texto, aprender de las estrategias del autor para aplicarlas en la propia escritura. También, se trabaja en la sistematización de fuentes y en la inclusión de la voz ajena para sustentar la lectura personal. Por ejemplo, las clases previas a trabajar la ponencia se enfocan en la escritura de un texto expositivo que será incluido y reformulado en el interior de su comunicación, donde despliegan diferentes estrategias enunciativas expositivas para caracterizar el tema elegido. Sumado a ello, una vez escrito este texto se ofrecen herramientas didácticas de conversación e intercambio para plantear ideas propias sobre ese tema que, paulatinamente, las convierten en una hipótesis. Por

medio de una secuencia argumentativa en aras de posicionarse epistemológicamente en el campo disciplinar y construir su voz autoral, los estudiantes delimitan, entonces, qué línea de lectura personal desarrollarán sobre ese tema explicado. Cabe señalar que esta secuencia se desarrolla a partir de un paso previo de representación del género discursivo y el análisis de estrategias textuales propias. Veremos, adelante, la diagramación de los encuentros destinados al género ponencia.

El primer momento de trabajo se orienta a la presentación del género, pero también del tema general: reuniones científicas. Si bien es cierto que muchos de quienes cursan la materia han asistido al menos a un evento de esta índole, como público, hay quienes no conocen el circuito propio de estas comunicaciones. Intentamos, por tal razón, reponer algunas nociones previas y establecer un circuito imaginario desde la presentación o invitación a una reunión científica hasta la producción final. Para ello, se revisan convocatorias en formatos digitales de *flyers* y pósteres, así como circulares (en las cuales se señalan cuestiones organizativas que permiten atender a aspectos del comité organizador y evaluador), se detalla la importancia del *abstract* (y todos sus elementos metodológicos) y se reconoce la doble funcionalidad de las ponencias en tanto acto expositivo concreto en presencia del público y del texto susceptible de ser publicado en actas. La hibridez o mixtura performática de este género, en tanto evento y publicación, justifica, entonces, el hincapié en el circuito y los momentos de gestación, armado, divulgación y publicación de estos trabajos.

En algunos cuatrimestres hemos invitado a nuestros alumnos a participar como asistentes a alguna jornada o congreso propio de sus disciplinas, o bien, de la carrera de Letras para que puedan evaluar el evento en sí, en aras de volver familiar aquello que exponemos en nuestras clases. Para ello, les ofrecemos una pequeña grilla con criterios de observación que consideramos valiosos para su futura presentación, tales como el reconocimiento del tema e hipótesis de algún trabajo, la ponderación de los modos de explayarse del autor, la observación en el uso del tiempo establecido; les pedimos, asimismo, que evalúen críticamente el acompañamiento de la lectura o la exposición con otros materiales o soportes audiovisuales, entre otros[1]. Dichos criterios suelen evaluarse por parte de los docentes en formación en alguno de los eventos científicos desarrollados en la universidad.

En una instancia de lectura y análisis de ponencias, la selección del material privilegia la posterior puesta en común y discusión, por lo cual armamos un corpus variado, es decir, presentamos ponencias modélicas heterogéneas. Se leen y analizan textos que sustentan hipótesis sobre cierto corpus literario concerniente al área de

[1] Por ejemplo, en el segundo cuatrimestre del 2023, sugerimos la participación en las Primeras Jornadas "Escenas de lectura y escritura en textos latinoamericanos contemporáneos" que organizamos desde el grupo de estudios GLEAL (Grupo Lectura y Escritura en América Latina) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. En el año 2024, los invitamos al Workshop "Agendas críticas para leer América Latina" también organizado por el grupo de investigación GLEAL. En el año 2025, en el segundo cuatrimestre, se fomentó la participación como asistentes al Congreso Internacional del C.E.L.E.H.I.S. desarrollado en la ciudad de Mar del Plata, cuya participación resulta gratuita para los estudiantes.

Literatura Latinoamericana, otras que reflejan avances dentro de una investigación de largo aliento y sumamos textos centrados en compartir problemas en torno a las líneas metodológicas sobre ciertos objetos de estudio de historia, sociología o filosofía. En el marco de la puesta en común, se analizan, en principio, los elementos paratextuales, en profundidad el *abstract*, en tanto de su evaluación pueden tomar estrategias para la composición del suyo. Aprovechamos esta instancia para detallar su carácter metodológico y ayudar a detectar los elementos constitutivos, de la misma forma, subrayar la importancia de este paratexto como primer contacto con quienes organizan un evento científico, en tanto las normas de presentación suelen estar explícitamente establecidas, y la posible aceptación o rechazo por parte del comité evaluador y/o organizador depende, en primera instancia, del resumen. Sabemos que posee una función informativa, una doble intención u orientación de sus funciones (Duo de Brottier, 2005), pues está concebido para ser leído por el comité, así como por los futuros oyentes, dentro del programa, a quienes se los quiere persuadir como público. Valoramos, entonces, que los resúmenes guardan fidelidad con el contenido del escrito y condensan metodológicamente las líneas primordiales de la comunicación.

Una vez atendido los elementos paratextuales —título, resumen y palabras clave— se busca que puedan analizar *abstracts* y ejercitar la posibilidad de detectar elementos metodológicos, con ejercicios donde deben reponer títulos en algunos casos donde resultan elididos adrede, o bien, se trabaja con la puesta en común y consenso sobre palabras clave en algún ejemplo que no las posee. Luego, la clase busca que los estudiantes puedan percibir la estructura de este tipo del género ponencia. Se reconoce el tema y la línea de trabajo, así como la hipótesis de cada ejemplo mientras se señalan cuestiones de los aspectos compositivos (estructura, cantidad de palabras, uso de muestras o citas). De igual modo, se revisa y reflexiona sobre el marco teórico y la inclusión de la voz ajena (cuestión vista en las unidades I y II, dentro de la delimitación de los rasgos específicos de la escritura académica). De igual modo, se leen ponencias en voz alta por parte de los docentes para emular la performatividad propia de la comunicación.

Luego del análisis de los textos modélicos, se proponen conversaciones reflexivas para que los estudiantes lleguen a la selección de su tema y del material a trabajar, esto es, que logren recortar el tema en sí y enunciarlo. Sumado a ello, se acompaña a los estudiantes en la enunciación de la hipótesis o idea rectora de la ponencia y se sugieren recorridos de búsqueda bibliográfica para elaborar sus estados del arte y sus marcos teóricos. Cabe señalar que, si bien los docentes acompañamos ese recorrido teórico, son los estudiantes quienes presentan una posible elección bibliográfica que sustentará sus propuestas.

Dinámicas hacia la textualización y exposición oral como instancia final

Si pensamos en la ponencia como un género académico destinado a la socialización oral de resultados parciales o finales de investigaciones recientes ante la comunidad de pares

de una determinada disciplina, se despliegan nuevas demandas para los estudiantes que emprenden, durante el tramo final de nuestra asignatura, el proceso de escritura de este tipo textual. La primera adversidad viene dada por la elección del tema, pues la completa libertad que se concede para escoger un objeto de estudio es frecuentemente vivida con incertidumbre. Entre el placer por investigar y la efectividad del recorte, se ensayan —no sin avatares— una diversidad de formas y criterios de delimitación de un objeto. Una vez logrado ese recorte, a la luz de lo elaborado en la primera parte del curso en ocasión de componer textos expositivos, el género ponencia exige un modo distinto del tratamiento de ese tema, que obliga la reformulación de lo ya hecho; en otras palabras, la comunicación para reuniones científicas no consiste en una mera expansión del escrito explicativo-expositivo.

Este último ejercicio reclama habilidades complejas relacionadas tanto con la búsqueda, selección y jerarquización de ideas e informaciones, así como con los desafíos de la planificación y de la textualización. También supone diferentes etapas en los procesos y subprocesos de textualización. Pese a que se alcanza un grado de elaboración personal, labrado a partir de los criterios singulares de organización del texto, la instancia expositiva se contenta con la puesta en común de un saber consensuado por investigaciones precedentes. En cambio, la ponencia supone un aporte novedoso —aun cuando sea modesto— respecto de lo ya sabido acerca de un tema. De manera que el modo en que se enuncia el tema de un texto expositivo se somete a sucesivas revisiones —con acompañamiento pedagógico constante, principalmente a través del diálogo en las clases— para enunciar un problema de investigación; es decir, un núcleo, cuya indagación sustentada en distintas técnicas de investigación —análisis discursivo de fuentes, entrevistas, entre otras posibilidades— y de argumentación se dirija hacia la producción de un conocimiento original.

Por esta misma razón, la orientación del equipo docente requiere desandar costumbres —en general, arraigados por la fuerza del hábito— de las maneras de delimitar temas siempre sujeta a la lógica del trabajo práctico que apunta a la verificación de ciertas destrezas. Sucede que, en la elección personal, algunos estudiantes reposan en escritos ya aprendidos, que tienen objetivos vinculados con la evaluación de los saberes específicos de las distintas asignaturas, muchas veces según una organización de lo general a lo particular, como podría ser el caso de reconocer en un texto literario las características del movimiento estético en el que se inserta. Este tipo de consignas, como decíamos, son apropiadas para constatar el adecuado manejo de las nociones propias de cada espacio curricular. Se trata, entonces, de textos pautados en los que se espera que —con diferencias en las estrategias de textualización y en los niveles de profundización— todos los trabajos prácticos lleguen a conclusiones parecidas, las cuales ya parecen estar previstas en la consigna misma. En esta instancia del taller desalentamos ese tipo de delimitación para fomentar la enunciación de otros temas y modos de abordaje de la Literatura y otros saberes de las carreras de humanidades.

Estas nuevas orientaciones, que dejan de lado modos de conceptualización trabajados en instancias precedentes, por otras cátedras, reclaman un posicionamiento renovado entre los estudiantes, a quienes se orienta hacia la producción de un texto amparado en una investigación personal con algún grado de originalidad, que suponga un aporte respecto de trabajos de terceros y que evidencie esa configuración autoral nueva o *ethos* autoral como investigadores. Se trata, en lo sucesivo, de apuntar a una incipiente configuración de un nuevo rol, el de un especialista que da los primeros pasos en su diálogo ya no con un docente, sino con la comunidad científica.

La delimitación de esas proyecciones de su ponencia se comparte con pares y docentes de modo que se busca descubrir miradas diversas según la formación profesional de quienes cursan el taller, lo cual obliga a poner en juego estrategias de explicación, justificación y delimitación de esa selección bibliográfica, así como de los modos de conceptualizar. Resulta valioso el intercambio entre alumnos en la instancia de selección del tema y del marco teórico, en particular gracias a que se fomentan momentos de socialización oral con el propósito de que los demás puedan hacer preguntas, sugerir textos, cooperar en el recorte y delimitación final del material. Se incursiona, de esta manera, en la construcción colaborativa del conocimiento, a partir de la discusión de diferentes modos de negociar y argumentar los aportes de los distintos autores consultados. Mientras se potencia la interrelación entre el material bibliográfico y el paulatino surgimiento de la voz personal de la hipótesis, se defienden o cuestionan decisiones en torno al recorte teórico y la metodología que se utilizará en función de los intercambios con los compañeros y los docentes. La relación entre pares de distintas disciplinas permite la indagación de saberes previos, información dada o que debe ser repuesta, sugerencias bibliográficas que suman otras formas de abordar el tema, lo cual coopera activamente en la enunciación final.

Como etapa siguiente se plantea un *abstract* y plan textual que suele compartirse en un documento colaborativo, como Drive, con otros compañeros para que sean estos quienes puedan marcar algún comentario, sugerencias, inquietudes sobre el futuro trabajo. Los instrumentos de seguimiento fueron la intervención en dicho Drive de, al menos, tres compañeros y la supervisión de dos de los profesores. Para esta instancia se trabaja con distintas formas de activar la escritura, por ejemplo, por medio de técnicas como el torbellino de ideas, el cubo o la estrella (Cassany, 1996) para escribir el plan de la ponencia. En tanto escritura monitoreada (en tanto guiada), y compartida con compañeros y docentes, el plan textual suele compartirse en una dinámica donde, además de perfilar el texto futuro, quienes van a escribirlo puedan imaginar las zonas que tendrán que completar. Para ello, fijamos encuentros donde, a partir de ese plan, se entregan consignas de escritura que permitan el trabajo sobre alguna zona de ese esquema de manera que se contribuye progresivamente a la ampliación de cada una de las secciones previstas. En esta etapa de pretextualización y comienzo de escritura consideramos nodal la presentación precisa de los siguientes aspectos: el tema/problema, la hipótesis, la

selección adecuada del soporte teórico a partir de imaginar los propósitos comunicativos y la audiencia. Con las clases sucesivas intentamos completar esa estructura de composición a fin de establecer las partes más importantes de la ponencia, tales como la introducción, la argumentación de la hipótesis y la inclusión del marco teórico.

Ese trabajo de escritura, que surge por zonas, presenta el desafío del enlace, de encontrar una voz personal que una las ideas y, sobre todo, muchos estudiantes dudan sobre el modo de inicio de sus ponencias. Resulta primordial, para el planteo de los comienzos de este tipo de género, la lectura de distintos ejemplos, lo cual coopera en la internalización de formas modélicas. En aras de ofrecer variados ejemplos, armamos un corpus de ponencias con diferentes inicios para que en el debate puedan imaginar, paulatinamente, cuál de ellos podría acercarse a lo proyectado para su texto. Ofrecemos ejemplos extraídos de las actas de congresos internacionales celebrados en Argentina, tales como el Congreso Orbis Tertius organizado por la Universidad Nacional de La Plata, o el Congreso del CELEHIS, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. También, ponencias de eventos dedicados a la comunicación de experiencias docentes como las que organiza la ONG Jitanjáfora de Mar del Plata. Así, leemos y analizamos comienzos más metodológicos donde se anticipa la estructura de la ponencia, es decir que se adelanta lo que ella contendrá. Este comienzo, insistimos en eso, no requiere mayor elaboración que lo planteado en el resumen. Sin embargo, permite adelantar al público las partes del escrito, lo cual —en un evento académico— suele ayudar en el seguimiento mientras garantiza a su autor una entrada correcta.

Asimismo, ofrecemos ejemplos donde las primeras líneas se centren en una reflexión teórica que despliega algún concepto nodal para el posterior análisis. En ese sentido, solemos buscar casos con un desarrollo teórico de peso o bien algún somero recorrido por estudios previos como si fuera un pequeño estado de la cuestión. Si bien el armado de un pequeño estado de la cuestión resulta de mayor dificultad para quienes tienen poca experiencia universitaria, es cierto que asegura, de hacerlo correctamente, un posicionamiento como investigadores más ambicioso y productivo. Dentro del corpus de ponencias leemos y analizamos otras comunicaciones cuya parte inicial establece de manera directa la línea argumental a tratar y la hipótesis. Por último, cabe señalar que también compartimos comunicaciones que establecen —como puerta de acceso— alguna cita, teórica o ficcional, cuya potencia irradia líneas de análisis a lo largo de todo el escrito y, en ese caso, se justifica esa forma de comienzo a través de la voz de otro autor.

Por último, y una vez trabajada la ponencia y revisado su borrador, se insta a los estudiantes a socializar su trabajo. Dicha socialización, exposición y entrega final revisten como segundo parcial en el marco de una materia promocional; es decir que, de aprobarse con la calificación numérica de seis, o más de seis en los parciales, no requiere de un examen final.

A la densidad de la labor de composición, se suma la dificultad de organizar una presentación oral, que (aun cuando consista en la lectura del texto de la ponencia) supone

una forma de exposición con alto involucramiento del cuerpo y de la voz. La instancia de socialización o puesta en común la trabajamos por medio de un simulacro de evento científico (disposición del aula, uso de equipamiento para proyección, manejo del tiempo), durante el cual los trabajos son expuestos y el público, conformado por compañeros y docentes (hemos invitamos a docentes que no son de la materia, pero sí son planta docente fija de la Facultad de Humanidades), quienes intervienen al final para preguntar, sugerir, comentar logros o zonas perfectibles; asimismo, recibir correcciones.

Cabe señalar que muchos de los trabajos nacidos del TEA fueron posteriormente presentados en jornadas o congresos reales, tales como las Jornadas Internas del Departamento de Letras (UNMdP-Argentina) y el Congreso Internacional CELEHIS (Organizado por el Departamento de Letras de la UNMdP-Argentina).

Según lo visto, la secuencia didáctica podría señalarse a través de un punteo de recapitulación. A saber:

1. Acercamiento a la escritura académica, sus rasgos, tipos de composición con especial atención en la respuesta de parcial.
2. Reposicionamiento autoral. Configuración paulatina del *ethos* autoral por medio de la lectura y la escritura de textos expositivos. Selección de un tema vinculado a dicho texto para una ponencia.
3. Claves de lectura y escritura de las ponencias. Acercamiento al circuito de divulgación de los eventos científicos. Recorte del tema, búsqueda de bibliografía, primeras textualizaciones y socialización parcial.
4. Textualización de la ponencia en etapas y en diálogo con docentes y compañeros.
5. Claves de adecuación para la socialización de la ponencia.
6. Socialización, evaluación, comentarios y coevaluación, autorreflexión sobre la labor. Posteriores presentaciones en jornadas o congresos y publicación en actas.

Conclusiones

La instancia de socialización resulta fundamental como forma de aprobación del curso, pero, sobre todo, como reflexión de cada estudiante acerca de la tarea llevada a cabo. En torno a las estrategias es importante señalar que, una vez expuestos los trabajos, la evaluación y la revisión del escrito —a partir de las opiniones tanto de pares como del equipo docente a cargo del dictado de la materia— permiten realizar una última mejora y entrega del texto (lo que supone la últimas correcciones o adecuaciones que suelen hacerse antes de enviar una ponencia para el libro de actas).

Este proceso vuelve visible lo que, en palabras de Linda Flower o Carl Scardamalia y Marlene Bereiter, sería el pasaje de “decir” a “transformar el conocimiento” (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1992), pues —en todo el trayecto de trabajo— los estudiantes son capaces de evolucionar de cierta inexperiencia, basado

en el modelo de reproducción de saberes para la acreditación de las materias a la producción de nuevos saberes sobre cierto tema. En ese sentido, ese fue uno de los grandes desafíos de esta secuencia didáctica. Ello implica una interacción activa entre el contenido y los objetivos retóricos del texto, proceso en el cual el escritor reorganiza, interpreta y adapta el conocimiento para cumplir con una intención comunicativa real y situada.

Este tipo de secuencia didáctica orientada a la exposición de trabajos ante pares, compañeros docentes del curso y otros, resulta un proceso complejo de resolución de problemas (Alvarado, 2003), donde se transforma el conocimiento para generar ideas nuevas y más elaboradas. Así, más allá de la evaluación de su propio desempeño como expositores y la de sus pares, y de la escritura de la ponencia en sí, la puesta en común se orienta, principalmente, a que los estudiantes puedan perfilarse y autorrepresentar, de modo más real, lo que significa ser miembro de una comunidad académica. Como se señaló, muchas de las ponencias nacidas en el marco del TEA fueron presentadas en *workshops*, jornadas y congresos en lo que aceptan la participación de estudiantes, por ejemplo, las Jornadas Anuales del Departamento de Letras. Esto resulta una proyección hacia la labor de los años venideros de modo que se seguirá implementando. En esta instancia performática y dialógica se asume una participación crítica que se ajusta a la vida como profesionales e investigadores conscientes de lo que implica comunicar un conocimiento frente a eventuales reacciones, o bien, preguntas de otros interlocutores. Se desarrollan, de esta forma, mecanismos heterorreguladores hasta aquellos considerados autorreguladores (Narvaja de Arnoux, 2006) para la corrección y entrega final. En esta experiencia emerge o adviene su voz autoral, lo cual resulta auspicioso para la delimitación de sus futuros pasos en la universidad, como profesores e investigadores en los que se busca un diálogo real con la comunidad académica.

Las actividades universitarias exigen al estudiante enfrentarse a prácticas de lectura y escritura que no había desarrollado antes de ingresar a este nivel educativo. Por esta razón, es fundamental que los alumnos aprendan a ver los textos como objetos que pueden ser analizados y transformados, reconociendo las estrategias discursivas que los conforman para luego redactar producciones que se ajusten a las características propias de los géneros académicos y a la vida real como profesionales. En ese sentido, los eventos científicos resultan un requerimiento ineludible de docentes e investigadores, en donde —a través de la socialización de trabajos— se demuestra la experiencia y el dominio de habilidades explicativas, expositivas y argumentativas sobre temas profesionales. Además de favorecer la apropiación del género ponencia y el desarrollo de una voz autoral crítica, la secuencia didáctica implementada en el TEA ofrece un modelo replicable para quienes se formen como docentes. Al vivenciar una propuesta de enseñanza centrada en la escritura situada, la planificación textual y la socialización del conocimiento, los estudiantes no solo adquieren herramientas para su formación

académica, sino que también incorporan estrategias que podrán adaptar y aplicar en sus prácticas pedagógicas futuras.

En este sentido, el taller no solo forma escritores universitarios, sino también educadores capaces de diseñar experiencias de alfabetización académica en diversos contextos educativos. La escritura académica se reconoce, de esta forma, como una práctica epistémica que permite generar y transformar conocimiento (Scardamalia Bereiter, 1987; Molina, 2017). Sin embargo, investigaciones muestran que muchos estudiantes universitarios, especialmente en los primeros años, reproducen información más que producir ideas propias (Schiavinato, 2020), lo que evidencia carencias en habilidades cognitivas y metacognitivas. Además, las motivaciones son diversas: algunos logran aprendizajes profundos, mientras otros se limitan a aprobar con trabajos superficiales. Frente a ello, se plantea la necesidad de una pedagogía que fomente la argumentación y alfabetice en géneros académicos, pues la escritura universitaria debe ser formativa y transformadora (Romero y Álvarez, 2020).

Fomentamos que nuestros estudiantes adquieran una práctica constante que les permita desenvolverse en formatos académicos orales, como exposiciones o presentaciones; también cooperamos en la estimulación de habilidades personales para enfrentar los temores de la exposición. Sabemos, como sostiene Amossy (2018), que —en el intercambio verbal— el locutor conjuga una o varias identidades de sí, pero fomentamos el perfil profesional. A través de esta propuesta, se busca fomentar gradualmente la construcción de una identidad académica (*ethos*), entendida como la imagen de un sujeto que forma parte de una comunidad discursiva, no solo por su labor investigativa, sino también por la manera en que comunica dicha investigación. Dado que el proceso de alfabetización académica es continuo y no se detiene incluso después de instancias posteriores a la formación, como puede en ocasión de realizar un posgrado, ese *ethos* discursivo se vuelve cada vez más complejo. En este sentido, el TEA contribuye a formar esa identidad científica, ya que quienes participan en él se posicionan como futuros integrantes de una comunidad disciplinar.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa FLACSO*, *26*, 1-6.

Álvarez, N. (2020). La función comunicativa de la ponencia: Estructura retórica de un género académico-disciplinar. *Revista de Propuestas Educativas*, *2*(4), 99-117. https://doi.org/10.33996/propuestas.v2i4.225

Amossy, R. (2018). *La presentación de sí: ethos e identidad verbal*. Prometeo.

Camps, A. (2003). Miradas diversas de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, *24*(4), 1-11. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf/view

Cassany, D. (1988). *Describir al escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Coconas, N. y Blanca, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *19*(38), 63-81. https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.463

Duo de Brottier, O. (2005). La ponencia y el resumen de ponencia. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso científico* (pp. 113-152). Comunic-arte Editorial.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, *41*(1), 19-37. https://doi.org/10.2307/376357

López, E. (2020). La enseñanza de la argumentación en la universidad: Intervención docente en la elaboración de ponencias estudiantiles. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (20), 249-266. https://doi.org/10.15366/ria2020.20.012

Molina, M. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, *22*(2), 138-153.

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional. Perspectivas contemporáneas* (pp. 1-35). Academia Chilena de la Lengua/Planeta.

Padilla, C. (2023). Escribir ponencias y artículos de investigación en la universidad. En *Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 206-220). CONICET.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *44*(1), 95-118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301

Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, *1*(9), 38-56.

Romero, A. y Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, *25*(85), 395-418.

Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, *24*(2), 245-271. https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. https://www.academia.edu/34736048/Dos_modelos_explicativos_de_los_procesos_de_composici%C3%B3n_escrita_Two_explicative_models_for_the_processes_of_written_composition

Schiavinato, N. (2020). La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar. *Estudios en Comunicación*, *2*, 120.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge University Press.

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Pineda, Edgar; Orozco Pineda, Paula
Pedagogía de las emociones y construcción de paz en contextos de conflictividad social
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-24
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381002

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Pedagogía de las emociones y construcción de paz en contextos de conflictividad social

Pedagogy of Emotions and Peacebuilding in Contexts of Social Conflict

Recepción: 24 de diciembre de 2025
Aprobación: 11 de febrero de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1286

Edgar Pineda
edgarpin535@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6738-0237
Universidad de La Salle, Colombia

Paula Orozco Pineda
paulaorozpi@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0515-2914
Universidad de Cundinamarca, Colombia

Resumen

Este artículo analiza el papel de las emociones en la enseñanza universitaria de temas sociales en contextos de conflictividad. A partir de un curso de posgrado sobre pedagogías y territorio, se exploran las nociones de pedagogía de las emociones, pedagogías sensibles y pedagogía de la esperanza para comprender cómo las dimensiones emocionales, corporales y territoriales inciden en el aprendizaje y en la construcción de paz. Los resultados evidencian que las prácticas artísticas y colectivas movilizan emociones de incomodidad, indignación y esperanza, convirtiéndose en catalizadoras de reflexión crítica y acción transformadora. Se discuten los retos y posibilidades de integrar una pedagogía de las emociones en la educación superior, especialmente en los programas de ciencias sociales y humanidades en sociedades atravesadas por conflictos sociales y armados.
Palabras clave: educación superior, pedagogía crítica, emociones, cambio social, conflicto social

Abstract

This article examines the role of emotions in university teaching on social issues within contexts of conflict. Drawing on a graduate-level course on pedagogies and territory, it explores the concepts of Pedagogy of Emotions, Sensitive Pedagogies, and Pedagogy of Hope to understand how emotional, bodily, and territorial dimensions shape learning and contribute to peacebuilding. The findings show that artistic and collective practices mobilize emotions such as discomfort, indignation, and hope, becoming catalysts for critical reflection and transformative action. The article discusses the challenges and opportunities of incorporating a pedagogy of emotions into higher education, particularly in programs in the social sciences and humanities in societies affected by social and armed conflict.
Keywords: Higher education, critical pedagogy, emotions, social change, social conflict

Introducción

Durante las últimas décadas, el llamado *giro afectivo* ha modificado parte de las discusiones contemporáneas sobre educación superior al desplazar la mirada exclusivamente cognitiva con la que históricamente se había interpretado la experiencia formativa. A partir de ello, el estudiante comenzó a ser pensado como un sujeto sentipensante, atravesado por disposiciones emocionales, trayectorias vitales y formas de sensibilidad que inciden en su relación con el conocimiento (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023; Beard *et al*., 2014). En efecto, buena parte de la literatura producida en este campo ha insistido en que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden separarse de las afecciones que acompañan la experiencia educativa. Tal consideración ha conducido a prestar atención a los bloqueos afectivos, las respuestas emocionales adversas y las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan los espacios universitarios (Quintero-Mejía y Mateus-Malaver, 2014; Hoover, 2014; Sánchez-Espitia y Quintero-Mejía, 2020; Roff, 2014; Shulevitz, 2015).

Desde esta discusión, las emociones dejaron de ocupar un lugar periférico dentro de las ciencias sociales y comenzaron a ser entendidas como dimensiones constitutivas de las prácticas educativas y de las formas de subjetivación política. D'Mello y Graesser (2012), Immordino-Yang y Damasio (2007), Orozco-Pineda y Pineda-Martínez (2020) y Zembylas (2022) coinciden en señalar que la experiencia emocional participa activamente en la producción de sentido, en las disposiciones hacia el aprendizaje y en las maneras mediante las cuales los sujetos tramitan el conflicto, la memoria o la desigualdad. En consecuencia, algunas propuestas pedagógicas han intentado incorporar la sensibilidad, el cuerpo y la afectividad como dimensiones articuladas del acto educativo (Ahmed, 2014; Bericat, 2012). Más que un añadido metodológico, se trata de un desplazamiento conceptual que cuestiona la separación moderna entre la razón y la emoción.

Aun así, el tratamiento de lo afectivo en la educación superior permanece subordinado a las lógicas instrumentales asociadas con el rendimiento académico, la disciplina emocional y la autorregulación conductual (Dirkx, 2001; Planella, 2017). Esta orientación restringe las emociones al plano individual y limita su lectura política e histórica. Precisamente allí se sitúa la pedagogía de las emociones propuesta por Pineda-Martínez y Orozco-Pineda (2021, 2023), cuya apuesta consiste en discutir las aproximaciones que reducen lo emocional a un asunto terapéutico o privado (Ecclestone, 2004). Conviene señalar que esta perspectiva ubica las emociones dentro de las relaciones sociales, institucionales y culturales que condicionan las formas de sentir, expresar y tramitar la experiencia educativa. En una dirección similar, Medina-Brener (2015) y Villamil *et al*. (2021) sostienen la necesidad de prácticas pedagógicas capaces de reconocer la densidad emocional implicada en los procesos de formación.

Así, el presente artículo examina las emociones en un curso de posgrado sobre Pedagogías y Territorio, escenario interdisciplinario orientado al análisis de conflictos, memorias colectivas, resistencias y procesos de paz (Holford, 1995; Moïsi, 2009; Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023). La reflexión parte de dos dimensiones analíticas. La primera se concentra en las emociones

que emergen durante el desarrollo de la experiencia pedagógica; la segunda atiende las respuestas afectivas que aparecen cuando los estudiantes confrontan las dinámicas emocionales inscritas en los territorios. En este marco, la discusión establece un diálogo con la pedagogía de la incomodidad (Boler, 1999), la pedagogía de la esperanza (Freire, 1992), las pedagogías sensibles (Planella, 2017) y la pedagogía de las emociones (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023). Se articulan dichas perspectivas en torno a la pregunta por las formas afectivas que atraviesan la formación universitaria.

Marco teórico

Emociones y aprendizaje en la educación superior

Durante gran parte del siglo XX, la educación superior se sostuvo sobre una matriz racionalista que concebía el aprendizaje como una actividad primordialmente cognitiva, vinculada con la producción de conocimiento científico y la capacitación profesional. Dentro de esta tradición, las emociones permanecieron relegadas a espacios privados o secundarios, ajenos al núcleo de la formación universitaria. Tal concepción, asociada con herencias cartesianas y positivistas, configuró la imagen de un estudiante autónomo cuya relación con el saber parecía desprenderse de la sensibilidad y de la experiencia afectiva (Beard *et al*., 2014; Cotterall, 2013). Sin embargo, los trabajos procedentes de la neurociencia y la psicología educativa han cuestionado dicha separación, mostrando que la atención, la memoria y las disposiciones hacia el aprendizaje se encuentran atravesadas por procesos emocionales que participan en la experiencia formativa (Immordino-Yang y Damasio, 2007; D'Mello y Graesser, 2012).

Las respuestas iniciales de las instituciones universitarias frente a estas discusiones se orientaron hacia los programas de bienestar, inteligencia emocional y regulación afectiva, cuyo interés principal consistía en administrar las emociones asociadas con el malestar y fortalecer aquellas consideradas favorables para el rendimiento académico (Kannan y Miller, 2009). Aunque estas aproximaciones permitieron incorporar la dimensión emocional al debate educativo, continuaron inscritas en una lectura psicologista e individual, ligada a criterios de adaptación y desempeño institucional (Ecclestone, 2004). Conviene advertir que, bajo esta lógica, las emociones tendieron a reducirse a variables susceptibles de control y gestión.

En años recientes, otras perspectivas han desplazado esta interpretación al situar las emociones dentro de las relaciones sociales, memorias colectivas y disputas culturales y políticas (Boler, 1999; Dirkx, 2001; Zembylas y McGlynn, 2012; Ahmed, 2014; Bericat, 2012; Pineda-Martínez y García-Jara, 2021). Desde este horizonte analítico, la experiencia afectiva no puede comprenderse al margen de las formas de poder y reconocimiento que atraviesan la vida universitaria (Pineda y Orozco, 2023). De hecho, Pineda-Martínez *et al*. (2023) proponen una geopolítica de las emociones para examinar cómo estas participan en los procesos de aprendizaje, reconciliación y configuración de las culturas políticas públicas.

Así, las emociones dejan de ocupar un lugar accesorio dentro de la enseñanza y pasan a entenderse como mediaciones que orientan valoraciones, vínculos intersubjetivos y formas de posicionamiento frente al otro (Zembylas, 2022). En consecuencia, la práctica pedagógica implica construir condiciones que permitan elaborar, interpretar y resignificar la experiencia emocional como parte constitutiva de la formación universitaria.

El giro afectivo y la emergencia de las emociones en la educación superior

El estudio de las emociones en la educación superior ha cobrado relevancia en las últimas dos décadas, en el marco de lo que se ha denominado el giro afectivo en las ciencias sociales y educativas. Este giro ha cuestionado la visión cartesiana de la universidad como un espacio racional, donde el conocimiento se construye en oposición a la sensibilidad y lo corporal (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2024). En contraste, investigaciones recientes sostienen que los estudiantes deben ser comprendidos como sujetos sentipensantes, es decir, seres que articulan la razón y la emoción en sus experiencias formativas (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023).

Desde el campo de la neuropsicología, Immordino-Yang y Damasio (2007) verifican que las emociones fundamentan el aprendizaje, que los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la toma de decisiones se ven modificados por las experiencias afectivas. Al mismo tiempo, el ámbito de la psicología aplicada a la cognición y a la educación demostró que la dinámica de las emociones en las actividades de aprendizaje complejo (confusión, frustración y flow[1]) presentaban un impacto en la persistencia y la transferencia del conocimiento (D'Mello y Graesser, 2012).

Estos resultados han conducido a la aplicación de intervenciones pedagógicas dirigidas a la autorregulación y a la inteligencia emocional. Kannan y Miller (2009) proponen un modelo que gira en torno al aumento de las emociones positivas y a la disminución de las negativas. Para el caso de este tipo de propuestas pedagógicas se ha señalado la tendencia a circunscribir las reflexiones únicamente en el ámbito del individuo, en la maximización del rendimiento académico, a costa de la comprensión de las emociones en su dimensión social y política (Ecclestone, 2004; Zembylas, 2022).

Crítica al psicologismo y el giro sociopolítico de las emociones

La psicología educativa abrió las puertas de la investigación de las emociones. Sin embargo, múltiples autores han señalado la urgencia de ir más allá de un enfoque psicologista e individualista. Para Zembylas (2022), por ejemplo, las emociones deben ser entendidas como construcciones sociales y políticas atravesadas por las relaciones de poder, desigualdad y memoria

[1] El ensayo de Csikszentmihalyi (1990) introdujo el concepto *flow*, que se traduce al español como estado de flujo. Esto denota una experiencia óptima de aprendizaje, caracterizada por una alta concentración, goce intrínseco, sensación de pérdida del tiempo y equilibrio entre el reto y la habilidad. En el contexto educativo, este término se utiliza para describir los momentos de una actividad en los que el estudiante se implica plenamente, pues estos favorecen los aprendizajes significativos y duraderos.

colectiva. Ahmed (2014), asimismo, desarrolla el concepto de *economías afectivas*. Con ello demuestra cómo se adhiere la emoción a los objetos, los discursos y las instituciones y cómo se generan configuraciones simbólicas que definen lo que en contextos educativos resulta aceptable o desdeñado.

Este desplazamiento ha propiciado en América Latina el surgimiento de propuestas que reivindican la dimensión sociopolítica de las emociones y las vinculan con la memoria histórica, el territorio y las luchas por la justicia social (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023). Así, desde esta mirada, las emociones no se distribuyen en positivas o negativas (Pineda-Martínez y García-Jara, 2021), sino que se entienden como fuerzas relacionales que pueden dar lugar a procesos de reconocimiento, de reconciliación y de construcción de paz (Pineda-Martínez *et al*, 2023).

Pedagogía de la incomodidad: confrontar los privilegios y las desigualdades

El análisis de los dilemas contemporáneos vinculados con la justicia social exige un enfoque educativo fundamentado en el reconocimiento, entendido como un eje constitutivo de las sociedades democráticas y equitativas (Taylor, 1996; Honneth, 1994; Fraser, 2008; Ricoeur, 2006). En el ámbito universitario, ello implica asumir que el sufrimiento, la desigualdad, el racismo, el sexismo o el colonialismo no son asuntos externos al aprendizaje, sino dimensiones que interpelan a los sujetos y a sus emociones en el proceso formativo. En este horizonte, uno de los aportes más influyentes ha sido el concepto de *pedagogía de la incomodidad* desarrollado por Boler (1999), quien plantea que la educación debe abrir espacios donde los estudiantes confronten sus privilegios y se expongan a experiencias de indignación, vergüenza o culpa como vías para cultivar el pensamiento crítico y el compromiso ético.

A diferencia de las visiones individualistas, Boler (1999) coloca las emociones en el centro de lo político y motiva a los estudiantes a reconocer las implicaciones éticas de sus acciones y a desarrollar una imaginación narrativa (Nussbaum, 2012) que favorezca el compromiso con la justicia social. Desde esta perspectiva, la incomodidad deja de ser un obstáculo para convertirse en una condición esencial del aprendizaje transformador (Mezirow, 1997), donde las emociones (ira, vergüenza, tristeza, entre otras) se reinterpretan como motores de nuevas formas de conocimiento (Zembylas y McGlynn, 2012).

Las investigaciones posteriores han profundizado en este planteamiento. Zembylas y McGlynn (2012) evidencian que la incomodidad puede movilizar aprendizajes transformadores siempre que se acompañe de un ambiente de seguridad afectiva. Por su parte, Curry-Stevens (2007) muestra, en un estudio con estudiantes privilegiados, que la culpa puede convertirse en un catalizador de conciencia crítica cuando se orienta hacia la reflexión y la acción social. En la misma línea, Boler (1999) diferencia entre las emociones defensivas, que buscan preservar privilegios, y las emociones morales, que despiertan la indignación frente a la injusticia. Esta distinción permite entender la pedagogía de la incomodidad como una práctica dirigida especialmente a quienes detentan ventajas invisibles de orden social y cultural (McIntosh, 1990), invitándolos a

reconocerlas y a afrontar la incomodidad como un camino hacia aprendizajes transformadores en clave de justicia social.

Pedagogía de la esperanza: emociones como praxis transformadora

En línea con Boler (1999), la propuesta de Freire añade una dimensión tanto ontológica como política a la conexión entre las emociones y la educación. Para Freire (1970, 1992), educar es un proceso de humanización en la práctica, un acto que denuncia la injusticia y anuncia nuevas posibilidades históricas. En este sentido, la pedagogía de la esperanza se configura como una pedagogía del amor y de la indignación, en la que emociones —la solidaridad, la ira ética y el asombro— se entrelazan con un compromiso transformador. Así, la esperanza no se concibe como una simple espera pasiva, sino como una práctica crítica que confronta la opresión y devuelve la humanidad negada por los órdenes injustos (Freire, 1992).

En diálogo con la pedagogía de la incomodidad, la propuesta freireana resalta la esperanza como una emoción política y un motor ontológico de la praxis educativa. La pedagogía de la esperanza se articula en la tensión entre la denuncia y la anunciación, reconociendo que la desesperanza puede inmovilizar, pero también abrir caminos hacia búsquedas de humanización (Freire, 1970, 1992). Investigaciones recientes han recuperado esta perspectiva para analizar las experiencias educativas en contextos de conflicto y posconflicto. Hodgkinson (2024), por ejemplo, propone el concepto de *reconocimiento afectivo* para describir cómo las emociones de indignación y esperanza pueden generar procesos de reparación simbólica y reconciliación en programas de educación para la paz.

Desde esta óptica, la esperanza se entiende no como una espera pasiva, sino como una acción transformadora que habilita los horizontes de justicia (Freire, 1992). Así, invita a los estudiantes a enfrentar las realidades sociales, a reconocer sus propias vocaciones ontológicas y a ver las emociones como motores que impulsan la acción y el compromiso colectivo.

Pedagogías sensibles y prácticas corpográficas

Las pedagogías sensibles (Planella, 2017) emergen como enfoques que reivindican el papel del cuerpo, la estética y la performatividad en los procesos de aprendizaje. Estas propuestas subrayan que el conocimiento no es solo cognitivo, sino que se encarna en el cuerpo y se expresa a través de prácticas artísticas, narrativas y sensoriales. En este sentido, el cuerpo se entiende como narración y memoria encarnada (Merleau-Ponty, 1996), un archivo sensible donde se inscriben los dolores, las heridas, los placeres y los significados. De esta manera, las pedagogías sensibles celebran la corporeidad y el performance en la experiencia universitaria, desafiando la histórica invisibilización del cuerpo en la educación superior y abriendo la posibilidad de un aprendizaje corpográfico en el que la solidaridad se construye a través de intersensibilidades, relatos y prácticas compartidas.

Estudios empíricos han mostrado la eficacia de estas prácticas en contextos de educación universitaria. Clark (2022), por ejemplo, analizó el uso de arpilleras y textiles en la enseñanza de estudios culturales. Evidenció cómo estas producciones corpográficas favorecen la empatía situada y el pensamiento crítico. Experiencias inspiradas en el teatro del oprimido de Boal (2002) también han demostrado su capacidad para transformar las percepciones y promover la acción colectiva en los cursos universitarios.

De forma complementaria, investigaciones sobre el uso de la música, poesía y performance han mostrado que estas metodologías generan aprendizajes más integrales al articular lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo (Gallo *et al*., 2021). En consecuencia, las pedagogías sensibles no deben entenderse como un accesorio estético, sino como una condición ética y política para una pedagogía universitaria comprometida con la justicia social, la reconciliación y la transformación de los territorios (Planella, 2017; Merleau-Ponty, 1996; Boal, 2002; Clark, 2022; Gallo *et al*., 2021).

Educación superior, emociones y construcción de paz

La investigación internacional sobre educación para la paz en la universidad ha resaltado el papel de lo afectivo en la formación de ciudadanías críticas y comprometidas. Millican *et al*. (2021) y Kester *et al*. (2022) sostienen que las universidades, en contextos de conflicto, deben integrar de manera explícita el trabajo emocional en sus programas curriculares, tanto para formar en competencias socioemocionales como para habilitar espacios de diálogo y reconciliación.

En América Latina, experiencias en Colombia, Guatemala y México han mostrado cómo los programas que integran la memoria histórica, el arte y las pedagogías críticas logran no solo aprendizajes cognitivos, sino también movilizaciones afectivas que favorecen la acción colectiva y la reconstrucción del tejido social (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023; Villamil *et al*., 2021). Estos hallazgos convergen con recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024), que subraya la necesidad de transversalizar las habilidades socioemocionales en la educación superior como estrategia para fortalecer la convivencia y la resiliencia comunitaria.

Síntesis y vacíos identificados

El estado del arte revisado permite identificar tres tendencias centrales. Primero, un consenso creciente sobre la relevancia de las emociones en el aprendizaje universitario, sustentado tanto en la neurociencia como en las ciencias sociales. Segundo, el desplazamiento desde enfoques psicologistas hacia perspectivas sociopolíticas, donde emociones como la ira, la culpa o la esperanza se entienden como catalizadores de conciencia crítica y acción transformadora. Tercero, el auge de las metodologías artísticas y corpográficas que encarnan la sensibilidad y vinculan el aprendizaje, la memoria y el territorio.

No obstante, también se observan vacíos importantes. La literatura carece aún de evaluaciones longitudinales que midan el impacto de estas pedagogías en la transformación cívica

y social de los estudiantes. Asimismo, son escasas las sistematizaciones que documenten los protocolos éticos para manejar la exposición a traumas y la revictimización en el aula. Finalmente, se requiere mayor exploración de las adaptaciones interculturales de estas pedagogías, particularmente en contextos indígenas y afrodescendientes, donde las emociones se configuran de manera diferencial.

Metodología

La investigación se desarrolló en dos niveles. En el primero se diseñó e implementó el curso Pedagogías y Territorio como una propuesta pedagógica transdisciplinar orientada a explorar la relación entre las emociones, el cuerpo y el aprendizaje en contextos de conflictividad social. Este nivel corresponde al diseño e implementación pedagógica, en el que se estructuraron módulos, actividades y estrategias didácticas que configuraron el espacio formativo.

En un segundo nivel, paralelo al proceso de enseñanza, se ejecutó el diseño e implementación investigativa, cuyo propósito fue documentar, analizar y sistematizar la experiencia. Para ello se definieron técnicas de recolección de información (diarios de campo, narrativas epistolares, cartografías, corpografías, grupos focales y producciones artísticas), así como procedimientos de análisis cualitativo que permitieron identificar las categorías emergentes y validar los resultados mediante la triangulación de fuentes.

Esta distinción entre curso e investigación asegura que el presente artículo no se limite a describir la experiencia docente, sino que aporte conocimiento sistemático y transferible a otros contextos académicos. A continuación, se presentan los principales elementos del enfoque metodológico que orientaron el desarrollo del curso y el proceso investigativo.

Enfoque metodológico

La metodología se basó en el enfoque cualitativo-interpretativo, en el que se entendía el aula como un laboratorio pedagógico y afectivo. El curso integró formas de trabajo didáctico en la línea de lo participativo y lo experiencial (análisis de casos, ejercicios corpográficos, debates colectivos, producción artística y escritura reflexiva). Se eligieron estas estrategias para generar experiencias de incomodidad productiva (Boler, 1999) y de esperanza transformadora (Freire, 1992), de manera que las emociones se usaran como vehículos de aprendizaje crítico y no como elementos accesorios.

Justificación metodológica

El diseño del curso se construyó a partir de la reivindicación de que la educación universitaria, en contextos de conflictividad social, ha de realizar su proceso educativo integrando el componente emocional y corporal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí que el diseño se planteara en la lógica de superar el modelo de educación que privilegia la racionalidad abstracta para una educación que desincorpora la experiencia vivida.

En este sentido, la metodología se entiende en un horizonte ecosófico y político de la educación remarcado porque los movimientos sociales ponen en juego los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también los procesos de conocimiento. Así, reconocen a los estudiantes y a los docentes como agentes pedagógicos que constituyen un aliciente de su proyecto educativo y social. La metodología se constituye en un marco dialógico ya que no solo permite la adquisición de conocimientos conceptuales, sino que permite la vivencia encarnada junto con estos procesos de aprendizaje en coherencia con la reivindicación de articular emociones, cuerpo y territorio como categorías de análisis y de formación.

Diseño del curso

La creación del curso Pedagogías y Territorio se fundamentó en la integración de algunos enfoques pedagógicos que pudieran dar cuenta de la complejidad de las dinámicas sociales y territoriales, haciendo hincapié en el lugar que ocupan las emociones y el cuerpo en los procesos de aprendizaje. El planteamiento giró en torno a tres perspectivas centrales: la pedagogía de la incomodidad (Boler, 1999; Zembylas y McGlynn, 2012), la pedagogía de la esperanza (Freire, 1970, 1992) y las pedagogías sensibles (Planella, 2017).

Objetivos formativos

Los objetivos consistieron en:

1. Introducir a los estudiantes en la comprensión de los movimientos sociales como escenarios educativos que producen y transmiten los saberes orientados a la construcción de la paz territorial (Gallo *et al*., 2021).
2. Reconocer el papel de las emociones y el cuerpo en los procesos de aprendizaje vinculados con las prácticas sociales, comunitarias y territoriales.
3. Fomentar la construcción de una mirada crítica y situada que articule los saberes académicos con los saberes sociales y territoriales.

Estructura modular

El curso se organizó en cinco módulos. Cada uno correspondió a una de las perspectivas pedagógicas señaladas y se estructuró con objetivos formativos específicos:

- **Módulos 1 y 2. Pedagogía de la incomodidad**. Basados en Boler (1999) y Zembylas y McGlynn (2012), estos módulos buscaban explorar las emociones ligadas con la incomodidad como recurso para aprender. El fin fue generar maneras de cuestionar los privilegios, las creencias y las posturas personales ante lo que pasa en el mundo. La forma de trabajar fomentó un lugar de investigación y cambio donde sentirse seguro y molesto coexisten ayudando a pensar críticamente. El rol del maestro fue ser un guía, encargado de abrir las conversaciones

y crear un ambiente donde las emociones (como el enojo, la confusión o la conciencia de uno mismo) pudieran mostrarse y cambiar.

- **Módulos 3 y 4. Pedagogía de la esperanza**. Basados en el trabajo de Freire (1970, 1992), estos módulos se han enfocado en mostrar lo importante del amor, la unión y la acción como partes de una enseñanza que cambia vidas. Se quiso que los alumnos entendieran que aprender es un camino sin fin de cambiar la realidad, donde la reflexión y el hacer están siempre conversando. La esperanza se vio como una emoción política y algo que impulsa la creación de paz en las tierras, abriendo conciencia sobre cómo los sentimientos de enojo y esperanza pueden abrir nuevos horizontes de cambio social.
- **Módulo 5. Pedagogías sensibles**. Inspirado por Planella (2017), este módulo se enfocó en el cuerpo como narrador de historias y contenedor de recuerdos emocionales. Se usaron formas artísticas y de actuación para conectar el aprendizaje con el cuerpo, sabiendo que el conocimiento se vive y se dice a través de varias formas de sentir. La manera incluyó la mirada estética, la actuación y el conteo corpográfico como modos para entender y mostrar lo complicado de las realidades sociales y del territorio.

Perspectiva metodológica

El diseño del curso adoptó un enfoque holístico que integró de manera transversal las tres perspectivas pedagógicas. Esta integración permitió articular la incomodidad como apertura crítica, la esperanza como horizonte de transformación y la sensibilidad corporal como vía de expresión y memoria. De esta manera, se ofreció a los estudiantes una experiencia educativa integral que trasciende la transmisión de contenidos y favorece la vivencia encarnada y situada de los aprendizajes.

Participantes y contexto

El curso contó con la participación de estudiantes de pregrado provenientes de diversas disciplinas —ciencias sociales, educación, ciencias naturales, económicas e ingenierías—, lo que generó un espacio plural y transdisciplinar. Participaron 21 estudiantes: 9 hombres, 10 mujeres y 2 personas que se autoidentificaron como parte de la población LGBTIQ+. Todos eran mayores de edad, trabajaban activamente en distintos sectores y representaban siete municipios del departamento del Meta y uno del departamento de Cundinamarca (Colombia). Esta composición permitió que el curso se configurara como un espacio intercultural y socialmente diverso, en diálogo con las realidades territoriales concretas.

Dinámica del curso

El diplomado se desarrolló durante cuatro meses, con encuentros periódicos semanales. Al finalizar cada módulo se realizaron espacios de retroalimentación colectiva a través de grupos focales, en los que se identificaron y analizaron las emociones emergentes vinculadas con los movimientos sociales estudiados y a las prácticas de construcción de paz territorial. Las actividades incluyeron

debates en grupos, producción de narrativas, ejercicios de etnografía y autoetnografía, relatos reflexivos y procesos de investigación-creación con productos artísticos. Estas dinámicas fueron diseñadas no solo como recursos didácticos, sino también como insumos metodológicos que se incorporaron en el análisis de los resultados.

El diseño del curso articuló de manera coherente las dimensiones emocionales, cognitivas y corporales en la formación universitaria. Así, se reconoció que los movimientos sociales constituyen escenarios educativos donde se produce un aprendizaje situado, sensible y comprometido con la construcción de paz territorial.

Desarrollo del curso

El desarrollo del curso se organizó en cinco módulos secuenciales, diseñados para articular las experiencias formativas con los procesos de investigación y creación. La estructura metodológica se apoyó en la premisa de que las emociones y el cuerpo son dimensiones centrales del aprendizaje, y que las prácticas educativas deben reconocer su potencial político y transformador en contextos de conflictividad social.

Estrategias de recolección y producción de información

Se implementaron múltiples técnicas cualitativas que permitieron recoger las voces, experiencias y sensibilidades de los estudiantes. Esto generó los procesos pedagógicos y los materiales para el análisis:

- **Grupos de debate y diálogo colectivo:** al inicio de cada módulo se promovieron espacios de conversación en torno a los textos, testimonios y materiales artísticos.
- **Narrativas escritas y relatos reflexivos:** los participantes elaboraron narrativas personales y colectivas que expresaron sus vivencias emocionales y territoriales.
- **Cartografías sociales y afectivas:** se desarrollaron ejercicios de mapeo colectivo para representar los territorios de los participantes y las emociones vinculadas a ellos.
- **Corpografías:** se realizaron prácticas performativas en las que los estudiantes expresaron, mediante el movimiento y la acción corporal, sus experiencias en relación con la paz territorial.
- **Etnografías y autoetnografías:** se realizaron registros de observación en comunidades y movimientos sociales, así como narrativas autoetnográficas donde cada estudiante reflexionó sobre su propio lugar en relación con las dinámicas territoriales.
- **Producción artística y performativa:** la música, la poesía, las artes visuales y el teatro fueron integrados como recursos expresivos que dieron forma a los productos de investigación-creación.
- **Grupos focales de cierre:** al término de cada módulo se realizaron grupos focales que permitieron identificar, de manera sistemática, las emociones predominantes y las comprensiones emergentes sobre los movimientos sociales y las prácticas de construcción de paz territorial.

Dinámica temporal

El curso duró cuatro meses, con encuentros semanales presenciales. Cada módulo se desarrolló en un período aproximado de tres semanas, combinando sesiones dialógicas, actividades artísticas, prácticas corporales y ejercicios de escritura reflexiva. Esta secuencia metodológica permitió que los estudiantes transitaran progresivamente desde la confrontación crítica de sus privilegios (módulos 1 y 2), hacia la praxis esperanzadora (módulos 3 y 4) y hacia la exploración corpográfica y estética (módulo 5).

Rol docente

El equipo docente asumió el papel de facilitador-investigador, generando condiciones para la expresión y exploración de las emociones, sin caer en prácticas de psicologización ni en dinámicas de sobreexposición. Se enfatizó la apertura, el diálogo y la coconstrucción, reconociendo la dimensión ética del cuidado en contextos universitarios atravesados por la conflictividad social.

Procedimientos de observación y análisis

El análisis de la información se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender el papel de las emociones, el cuerpo y el territorio en el aprendizaje. Para ello, se establecieron procedimientos de observación, codificación y validación que permitieron garantizar el rigor en la sistematización.

Criterios de análisis de los registros

- **Diarios de campo:** fueron revisados mediante codificación temática, identificando las descripciones recurrentes sobre las emociones, las interacciones y las dinámicas grupales.
- **Narrativas epistolares y relatos reflexivos:** se aplicó un análisis narrativo, con atención a giros emocionales, metáforas corporales y alusiones a memorias territoriales.
- **Cartografías y corpografías:** se interpretaron a partir de matrices de análisis visual y performativo, donde se reconocieron los símbolos, los gestos y las espacialidades compartidas por los estudiantes.

Criterios de validez

El estudio implementó tres estrategias para asegurar la solidez de los resultados:

- Triangulación de fuentes y técnicas, contrastando los hallazgos entre grupos focales, narrativas, corpografías y producciones artísticas.
- Contraste intersubjetivo, que consistió en someter las categorías emergentes a espacios de retroalimentación colectiva con los estudiantes.
- Registro sistemático en un repositorio digital con metadatos que facilitaron la trazabilidad de cada producción.

Procedimiento de codificación

La información se organizó en matrices concursales de manera manual. El proceso incluyó tres fases:

- Codificación abierta, donde se identificaron palabras clave, emociones predominantes y símbolos territoriales.
- Codificación axial, que permitió relacionar emociones con prácticas pedagógicas específicas del curso.
- Codificación selectiva, en la que se consolidaron las tres categorías principales del estudio: incomodidad crítica, esperanza transformadora y corporeidad narrativa.

Tabla 1. Estrategias de análisis, fuentes y evidencias

Categoría principal	Fuentes de datos analizadas	Estrategia de análisis aplicada	Ejemplo de evidencia
Incomodidad crítica	Diarios de campo, cartografías sociales, debates colectivos	Codificación temática y axial de tensiones y privilegios	"Sentí rabia al ver cómo el mapa del territorio mostraba desigualdades invisibles para mí antes".
Esperanza transformadora	Narrativas epistolares, grupos focales, relatos reflexivos	Análisis narrativo y codificación selectiva de emociones políticas	"Al escribir mi carta entendí que la esperanza es acción y no esperar pasivamente".
Corporeidad narrativa	Corpografías, performances, producciones artísticas, autoetnografías	Análisis performativo y visual; interpretación simbólica	"En el performance descubrí que mi cuerpo guarda memorias que nunca había expresado".

Fuente: *elaboración propia*

Resultados

El análisis permitió identificar tres categorías centrales sobre el papel de las emociones y el cuerpo en el aprendizaje en contextos de conflictividad: incomodidad crítica, esperanza transformadora y corporeidad narrativa. A diferencia de un análisis meramente descriptivo, en este apartado se incluyen testimonios textuales y evidencias concretas que sustentan los hallazgos.

Incomodidad crítica: confrontar los privilegios y asumir tensiones

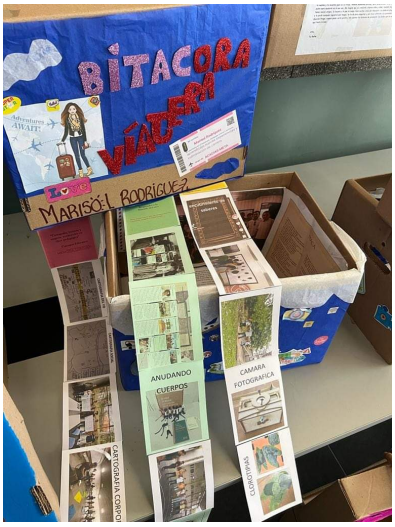
Las primeras actividades, inspiradas en la pedagogía de la incomodidad, suscitaron emociones de desconcierto, vergüenza y rabia. En los grupos focales, varios estudiantes expresaron la dificultad de reconocer sus privilegios frente a la realidad de las comunidades afectadas por la violencia:

> "Sentí vergüenza cuando nos mostraron los mapas; me di cuenta de que nunca había visto la desigualdad tan claramente" (Grupo focal, estudiante 7).

> “La rabia apareció cuando entendí que, mientras yo estudiaba en la universidad, otros de mí mismo territorio vivían en medio del miedo y la violencia” (Narrativa reflexiva, estudiante 12).

Los debates y las cartografías sociales permitieron visibilizar las desigualdades territoriales y sociales, lo que provocó un sentimiento de extrañamiento frente a la distancia entre la vida de los estudiantes y las comunidades afectadas por la violencia. Estas emociones se resignificaron como catalizadores de pensamiento crítico, en consonancia con lo planteado por Boler (1999) y Zembylas y McGlynn (2012), quienes destacan la incomodidad como motor pedagógico para cuestionar los privilegios y las estructuras de poder.

Figura 1. Productos finales del curso



Fuente: *elaboración propia*

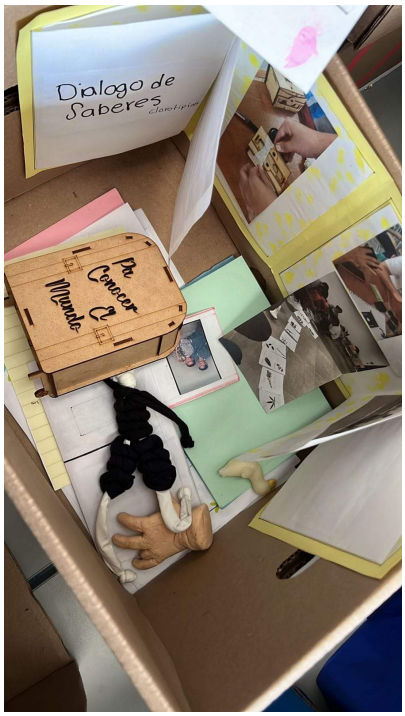
Esperanza transformadora: articular las emociones y la acción política

En las narrativas epistolares, la esperanza emergió como horizonte de acción. Muchos estudiantes expresaron indignación ante las injusticias, pero también un compromiso con la transformación social:

> “Al escribir mi carta entendí que la esperanza no es esperar, sino decidir hacer algo. Me comprometí a acompañar las luchas ambientales de mi vereda” (Epístola, estudiante 3).
> “Nunca pensé que pudiera sentir tanta solidaridad al escuchar a mis compañeros; fue como si nuestras indignaciones se convirtieran en un plan colectivo” (Grupo focal, estudiante 16).

La esperanza se consolidó como una emoción política, en línea con la pedagogía freireana (Freire, 1992).

Figura 2. Productos finales



Fuente: *elaboración propia*

Corporeidad narrativa: el cuerpo como archivo de memorias y afectos

Las corpografías y producciones artísticas visibilizaron cómo el cuerpo narra memorias silenciadas. Un estudiante relató en su autoetnografía:

> "En el performance descubrí que mi cuerpo guarda dolores que no sabía cómo expresar con palabras" (Autoetnografía, estudiante 5).
> "Al hacer la corpografía sentí que mi cuerpo también es territorio; me reconocí como parte de la historia de mi comunidad" (Grupo focal, estudiante 11).

Estas experiencias confirman el cuerpo como archivo vivo de emociones, en coherencia con Planella (2017) y Merleau-Ponty (1996).

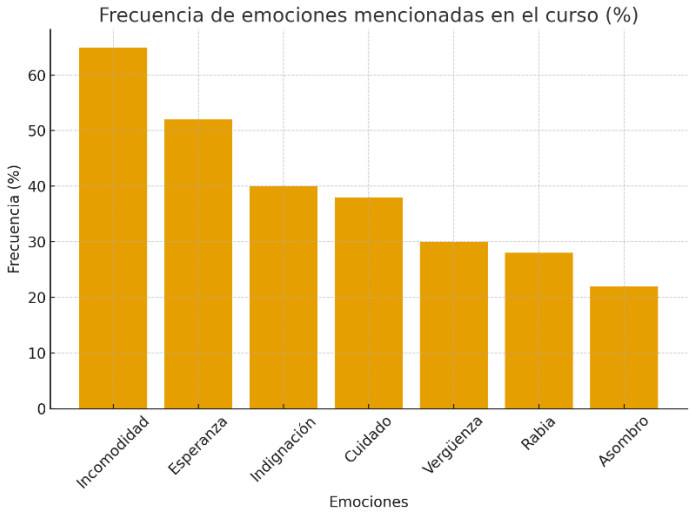
Tabla 2. Categorías, evidencias y técnicas asociadas

Categoría principal	Evidencias de los estudiantes (ejemplos)	Emociones predominantes	Técnicas utilizadas
Incomodidad crítica	"Sentí vergüenza al ver las desigualdades en el mapa". / "La rabia apareció al reconocer mi privilegio".	Vergüenza, rabia, culpa	Cartografías sociales, debates, grupos focales
Esperanza transformadora	"La esperanza no es esperar, es decidir hacer algo". / "Nuestras indignaciones se convirtieron en plan".	Indignación, esperanza, solidaridad	Narrativas epistolares, grupos focales, relatos reflexivos
Corporeidad narrativa	"Mi cuerpo guarda dolores que no sabía expresar". / "Me reconocí como parte de la historia de mi comunidad".	Dolor, cuidado, asombro	Corpografías, performances, autoetnografías

Fuente: *elaboración propia*

La sistematización mostró la frecuencia de emociones mencionadas en las narrativas y los grupos focales. Estos porcentajes evidencian la centralidad de las emociones como catalizadores de aprendizaje crítico y acción colectiva.

Figura 3. Frecuencia de las emociones mencionadas por los estudiantes en las narrativas y los grupos focales (%)



Fuente: *elaboración propia*

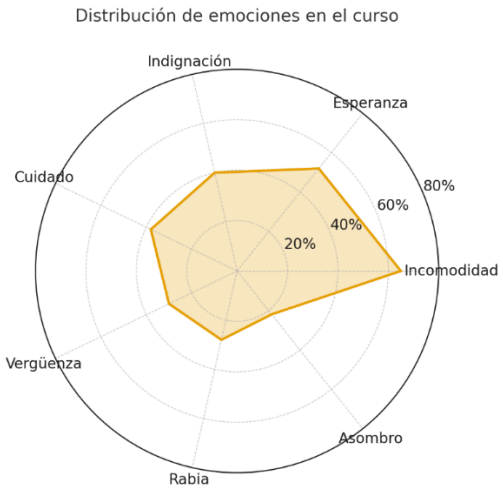
Síntesis de categorías emergentes

Tabla 3. Categorías, evidencias y técnicas asociadas

Categoría	Evidencias de los estudiantes	Emociones predominantes	Técnicas asociadas
Incomodidad crítica	"Sentí rabia al ver cómo el mapa del territorio mostraba desigualdades invisibles para mí antes".	Rabia, vergüenza, culpa	Cartografías sociales, debates colectivos
Esperanza transformadora	"Al escribir mi carta entendí que la esperanza es acción y no esperar pasivamente".	Indignación, esperanza, solidaridad	Narrativas epistolares, grupos focales
Corporeidad narrativa	"En el performance descubrí que mi cuerpo guarda memorias que nunca había expresado".	Dolor, cuidado, asombro	Corpografías, performances, autoetnografías

Fuente: *elaboración propia*

Figura 4. Distribución comparativa de las emociones vinculadas con la experiencia del curso (%)



Fuente: *elaboración propia*

Reflexiones sobre el curso

El desarrollo del curso se apoyó en el estudio de experiencias organizativas vinculadas con disputas territoriales, memorias de resistencia y procesos de construcción de paz. En las discusiones de aula aparecieron las Juntas de Acción Comunal, la Unión Patriótica, organizaciones campesinas, movimientos estudiantiles, colectivos étnicos, agrupaciones ambientalistas y asociaciones de víctimas, entre otros actores sociales cuya trayectoria permitió examinar las dimensiones afectivas implicadas en las luchas políticas. A su vez, el análisis incorporó referencias internacionales como Occupy, la Primavera Árabe, el movimiento por los derechos civiles y las movilizaciones contra el

apartheid con el propósito de situar las emociones políticas en una escala transnacional y desplazar las interpretaciones restringidas al ámbito local.

La orientación pedagógica del curso partió de considerar que el aprendizaje sobre paz territorial involucra sensibilidades corporales, memorias y formas de afectación colectiva. Por esta razón, se recurrió a expresiones culturales y artísticas como el documental, la literatura, la música de protesta, el teatro popular, el dibujo y la gastronomía. Tales prácticas dialogaron con lo propuesto por Walker y Palacios (2016) en torno a las pedagogías políticoculturales y fueron articuladas con la pedagogía de las emociones mediante ejercicios de producción colectiva. Entre ellos se incluyeron arpilleras inspiradas en experiencias chilenas de resistencia, peñas con poemas y repertorios musicales de protesta, así como la elaboración de *collages*, carteles, canciones, esculturas, escritos y performances realizados por los estudiantes a partir de sus lecturas del curso.

En este proceso emergieron emociones asociadas con la confrontación de memorias de violencia, desigualdad y exclusión. La tristeza apareció reiteradamente frente a testimonios de víctimas y materiales audiovisuales sobre el conflicto, mientras que la ira y la indignación se dirigieron hacia prácticas de racismo, marginalización e indiferencia estatal, en consonancia con lo planteado por Boler (1999) acerca de la Pedagogía de la incomodidad. Conviene señalar que algunos estudiantes experimentaron sentimientos de culpa y vergüenza al reconocer los privilegios que habían atravesado sus trayectorias personales, aspecto relacionado con las reflexiones de McIntosh (1990). En ciertos momentos, estas experiencias derivaron en percepciones de desesperanza vinculadas con la persistencia de racionalidades neoliberales y con la dificultad de imaginar cambios sociales duraderos. Sin embargo, también aparecieron emociones asociadas con la admiración, la solidaridad y la esperanza, las cuales impulsaron formas de participación ciudadana y recuperaron la reflexión de Freire (1992) sobre la pedagogía de la esperanza.

La experiencia pedagógica permitió advertir que los procesos de aprendizaje desbordaron el plano estrictamente cognitivo y comprometieron dimensiones corporales, emocionales y colectivas. El trabajo con el arte, la memoria y las narrativas de resistencia contribuyó a elaborar una comprensión situada de la paz territorial, entendida como una práctica atravesada por sensibilidades, vínculos sociales y experiencias compartidas. De ahí que el curso reafirmara la necesidad de aproximar la formación universitaria a prácticas culturales y políticas de resistencia, asumiendo el aula como un espacio de elaboración ética, estética y política.

Discusión

La pedagogía de las emociones es fundamental y precisa para captar la conexión entre el cuerpo, el territorio y cómo aprendemos en la universidad, especialmente en situaciones con problemas sociales y políticos. Al enfocarnos en las emociones como experiencias compartidas, en lugar de solo lo que sentimos, dejamos atrás la visión psicológica e individualista que suele verse en la

educación superior. Esto nos permite mirar desde un punto de vista sociopolítico y territorial, reconociendo que las emociones cambian la sociedad.

La experiencia desarrollada en el curso evidenció que las prácticas pedagógicas sensibles como la creación de arpilleras, las peñas, el teatro popular y la elaboración de artefactos creativos favorecen un aprendizaje encarnado, integral y transformador. Estas actividades movilizaron un repertorio emocional amplio —tristeza, ira, culpa, indignación, esperanza e inspiración— que, al ser acogido pedagógicamente, se convirtió en motor de reflexión crítica y acción colectiva. En este sentido, la pedagogía de la incomodidad (Boler, 1999) y la pedagogía de la esperanza (Freire, 1992) se consolidan como referentes teóricos y prácticos para pensar la formación universitaria desde claves éticas, políticas y estéticas.

De cara a la educación superior en escenarios de conflictividad, resulta imprescindible promover un modelo pedagógico que reconozca a los estudiantes como sujetos sentipensantes (Pineda-Martínez y Orozco-Pineda, 2023), capaces de articular la razón y la sensibilidad en diálogo con los territorios y los movimientos sociales. Ello implica formar docentes que comprendan las emociones como catalizadoras de procesos de reconciliación y construcción de paz, al tiempo que se transforman las instituciones universitarias en espacios de justicia cognitiva, emocional y territorial.

La pedagogía de las emociones, en clave de incomodidad, esperanza y sensibilidad estética, se configura como una propuesta transformadora para la educación universitaria en contextos de conflictividad. Su potencial radica en asumir que educar no significa únicamente transmitir conocimientos, sino también propiciar experiencias vitales que interroguen privilegios, movilicen memorias, fortalezcan solidaridades y abran horizontes de esperanza hacia sociedades más justas y humanas.

Conclusiones

El análisis del curso Pedagogías y Territorio permite afirmar que las emociones constituyen dimensiones constitutivas del aprendizaje universitario en contextos atravesados por conflictividades sociales y políticas. Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia mostró que la incomodidad, la esperanza y la corporeidad narrativa son recursos potentes para movilizar el pensamiento crítico, la acción transformadora y los aprendizajes encarnados.

No obstante, más allá de los logros pedagógicos, este artículo aporta también hallazgos de carácter investigativo. La triangulación de diarios de campo, grupos focales, narrativas epistolares, cartografías, corpografías y producciones artísticas permitió sistematizar evidencias que confirman tres categorías centrales: incomodidad crítica, esperanza transformadora y corporeidad narrativa. Estas categorías no solo ilustran los aprendizajes vividos, sino que también constituyen insumos teóricos y metodológicos transferibles a otros escenarios educativos.

En este sentido, es importante distinguir entre:

a) Aprendizajes pedagógicos del curso, que se reflejaron en la transformación subjetiva de los estudiantes, en la ampliación de su sensibilidad frente a las problemáticas territoriales y en la integración del arte y el cuerpo como medios legítimos de aprendizaje.
b) Hallazgos investigativos que se derivan de un análisis riguroso de los registros y que permiten afirmar, con base en evidencias, que las emociones pueden ser comprendidas como catalizadores de procesos de reconciliación y construcción de paz en la educación superior.

Esta doble mirada reafirma que el curso no se limitó a ser una experiencia formativa, sino que se constituyó en un proceso investigativo que aporta conocimiento sistemático sobre la pedagogía de las emociones. A partir de aquí se abren líneas de trabajo futuras orientadas a la consolidación de protocolos éticos para la gestión emocional en el aula, el desarrollo de estudios longitudinales sobre impactos formativos y la adaptación intercultural de estas pedagogías en comunidades diversas.

Finalmente, los aprendizajes pedagógicos y los hallazgos investigativos presentados confirman la pertinencia de la pedagogía de las emociones como horizonte formativo y como campo de investigación en consolidación. No obstante, más allá de la reflexión académica, resulta necesario traducir estas lecciones en orientaciones concretas para docentes, universidades e investigadores que deseen replicar o adaptar estas experiencias.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2014). The Cultural Politics of Emotion. Edinburgh University Press.

Beard, C., Humberstone, B. y Clayton, B. (2014). Positive emotions: Passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, *19*(6), 630-643. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901950

Bericat, E. (2012). *Emotions.* Sociopedia.

Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.

Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

Clark, F. (2022). Literary Arpilleras: Textiles as place-based, creative pedagogy. *Modern Languages Open*, *1*(57), 1-18. https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.409

D'Mello, S. y Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, *22*, 145-157. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001

Dirkx, J. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. En S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63-72). Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/ace.9

Ecclestone, K. (2004). *Losing our minds: Emotional entitlements and the politics of resilience*. Open University Press.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
Gallo, L., Chaparro, H., Ruiz, L. y Benavides, L. (2021). Escenas educativas: trayectorias, recorridos y desafíos para la Escuela. *Plumilla Educativa*, *28*(2), 33-56. https://doi.org/10.30554/pe.2.4283.2021
Hodgkinson, K. (2024). Affective recognition: examining the role of affect in education for peacebuilding in Cambodia and Kosovo. *Journal of Peace Education*, *21*(3), 336-356. https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2373729
Holford, J. (1995). Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*, *45*(2), 226-240. https://doi.org/10.1177/0741713695045002003
Honneth, A. (1994). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
Hoover, E. (2014). The comfortable kid. *The Chronicle of Higher Education*. https://www.chronicle.com/article/the-comfortable-kid
Immordino-Yang, M. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, *1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
Kannan, J. y Miller, J. (2009). The positive role of negative emotions: Fear, anxiety, conflict and resistance as productive experiences in academic study and in the emergence of learner autonomy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *20*(2), 144-154.
Kester, K., Abura, M., Sohn, C. y Rho, E. (2022). Higher education peacebuilding in conflict-affected societies: beyond the good/bad binary. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(3-4), 160-176. https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2022-0027
McIntosh, P. (1990). *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*. Wellesley College.
Medina-Brener, L. (2015). Comunidades emocionales: hacia la apertura de la historia de las emociones. *Historia y grafía*, (45), 203-213.
Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of perception*. Routledge & Kegan Paul.
Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *74*, 5-12.
Millican, J., Kasumagić-Kafedžić, L., Masabo, F. y Almanza, M. (2021). Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace? *International Review of Education*, *67*(5), 569-590. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09907-9
Moïsi, D. (2009). *The geopolitics of emotion: How cultures of fear, humiliation, and hope are reshaping the world.* Doubleday.
Mortari, L. (2015). Emotion and education: Reflecting on the emotional experience. *European Journal of Educational Research*, *4*(4), 157-176. https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.4.157
Nussbaum, M. (2012). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
Orozco-Pineda, P. y Pineda-Martínez, E. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos En Ciencias Sociales*, *8*(2), 369-398. https://doi.org/10.15332/25006681/6023
Pineda-Martínez, E. y Orozco-Pineda, P. (2024). ¿Por qué me toca ver esas clases, si son puro relleno? Narrativas de enseñanza de las humanidades en contextos universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (72), 74-95. https://doi.org/10.35575/rvucn.n72a4

Pineda-Martínez, E. y García-Jara, R. (2022). Contribuciones tomistas a la pedagogía de las emociones en la educación superior. En S. Echeverry y J. Rivera (Eds.), *Persona y educación en Tomás de Aquino: Lecturas contemporáneas* (pp. 123-137). Editorial Universidad Santo Tomás.

Pineda-Martínez, E. y Orozco-Pineda, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Trabajo Social*, *23*(2), 101-125. https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244

Pineda-Martínez, E. y Orozco Pineda, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, *25*(1), 199-225. https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914

Pineda-Martínez, E., Orozco-Pineda, P. y Ospina-Sogamoso, J. (2023). Principios etnoecológicos para una educación ambiental para la justicia social en clave de emociones desde el buen vivir. Estudio hermenéutico en Meta, Colombia. *PROSPECTIVA*, (35), e20312292. https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12292

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions Universitat de Barcelona.

Quintero-Mejía, M. y Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Revista Folios*, (39), 137-147.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Roff, S. (2014). Treatment, not trigger warnings. *The Chronicle of Higher Education.* https://www.chronicle.com/article/treatment-not-trigger-warnings

Sánchez-Espitia, K. y Quintero-Mejía, M. (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, (51), 183-197.

Shulevitz, J. (21 de marzo de 2015). In college and hiding from scary ideas. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2015/03/22/opinion/sunday/judith-shulevitz-hiding-from-scary-ideas.html

Taylor, C. (1996). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Villamil, M., Cabarcas, J., Vallejo, R., Soto, W. y Ramírez, A. (2021). Paz y emociones. Hacia una fenomenología errática del corazón. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(1), 69-80. https://dx.doi.org/10.18065/2021v27n1.7

Walker, J. y Palacios, C. (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education*, *21*(2), 175-190. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1117970

Zembylas, M. (2022). Rethinking political socialization in schools: The role of affective indoctrination. *Educational Philosophy and Theory*, *54*(14), 2480-2491.

Zembylas, M. y McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, *38*(1), 41-59. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523779

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Navarro Corona, Claudia; Celia Chapa, Ana; Hernández Crespo, Tania
Percepciones estudiantiles sobre la formación con perspectiva de género en Psicología de la UNAM
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-18
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1344

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381003

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Percepciones estudiantiles sobre la formación con perspectiva de género en Psicología de la UNAM

Students' perceptions of gender-inclusive education in the UNAM Psychology Program

Recepción: 03 de abril de 2025
Aprobación: 11 de julio de 2025
DOI: 10.70141/run.15.1344

Claudia Navarro Corona*
claudianavarrocorona@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-2954-1915

Ana Celia Chapa*
anacchapa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1856-6208

Tania Hernández Crespo*
https://orcid.org/0009-0000-3909-599X
taniajimena@gmail.com
*Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

Este estudio analiza la percepción de las juventudes universitarias mexicanas sobre la formación con perspectiva de género mediante la escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género (ESFIG), previamente validada en esta población. Se trabajó con una muestra de 756 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNAM. Los resultados mostraron una valoración alta de la incorporación de la perspectiva de género en el currículum. Asimismo, se identificaron diferencias según la identidad de género y la trayectoria formativa. El estudiantado con mayor avance en la formación en género presentó una mayor conciencia de desigualdades y una valoración más crítica de las respuestas institucionales orientadas a promover la igualdad de género. Los hallazgos sugieren que la formación en género constituye un espacio de producción de conciencia crítica que favorece el reconocimiento de las desigualdades y fortalece los procesos de transversalización de la perspectiva de género en la educación superior.
Palabras clave: equidad de género, educación superior, transversalización de género, currículum, estudiantes universitarios

Abstract

This study examines Mexican university students' perceptions on gender-focused education, using the Gender Equality-Sensitive Education Evaluation Scale (ESFIG), previously validated with this population. The sample consisted of 756 undergraduate Psychology students enrolled at a Mexican public university. Results showed strong support for the incorporation of a gender perspective into the curriculum. Significant differences were also identified according to gender identity and educational background. Students with more advanced gender training demonstrated greater awareness of gender inequalities and were more critical of institutional efforts to promote gender equality. The findings suggest that gender education serves as a space for developing critical consciousness, fostering the recognition of inequalities and strengthening gender mainstreaming processes in higher education.
Keywords: gender equality, higher education, gender mainstreaming, curriculum, university students

Introducción

En las universidades coexiste una tensión constante entre reproducir y transformar las desigualdades. Por un lado, pueden operar como espacios que perpetúan jerarquías, discriminaciones e invisibilizaciones; por el otro, poseen el potencial de cuestionar lo que se considera normal y de reconstruir el tejido social desde prácticas educativas más igualitarias y transformadoras. En este sentido, Piedra (2022) documenta que, en el contexto de la Universidad de Costa Rica, persiste la creencia de que la igualdad ya ha sido alcanzada, y señala que esta percepción también puede estar presente en otras universidades latinoamericanas. Esta percepción puede comprenderse a partir de lo que García (2006) denomina el "espejismo de la igualdad": una ilusión que encubre las desigualdades estructurales que siguen configurando la vida universitaria.

Ante este panorama, la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior latinoamericanas ha cobrado creciente relevancia, impulsada por el activismo feminista universitario y las demandas por transformar las estructuras y prácticas que reproducen desigualdad. En el caso mexicano, este proceso cuenta con una trayectoria de varias décadas; particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Quijano *et al*. (2024) rastrean sus antecedentes hasta la década de 1950.

La cuarta ola del feminismo se distinguió por su carácter intergeneracional, su activismo en redes sociales, sus movilizaciones masivas y su articulación con otros movimientos sociales. En este contexto, el feminismo universitario cobró un papel central al intensificar las demandas por una transformación estructural de la academia, que abarcan desde la erradicación de la violencia por razones de género hasta la reconfiguración del conocimiento y de los procesos de enseñanza a través de la transversalización de la perspectiva de género en los programas de estudio (Cerva, 2020; Varela, 2019).

La incorporación de la perspectiva de género en las universidades es un proceso multifacético que integra la formulación de políticas, la transformación cultural, la sensibilización, formación y capacitación de toda la comunidad universitaria. Si bien estos procesos han favorecido la consolidación de marcos normativos, instancias especializadas y estrategias de transversalización de la perspectiva de género, persisten desafíos significativos relacionados con la distribución de recursos, la institucionalización efectiva y la superación de barreras culturales.

En este escenario, la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior no constituye un proceso homogéneo ni lineal. De acuerdo con lo planteado por García-Cabeza y García-Serna (2024), existe una variedad de enfoques que reflejan la complejidad de este proceso y anclaje en contextos institucionales, políticos y culturales específicos.

Uno de los enfoques más amplios es el de la integración holística y sistemática, que implica una revisión profunda de los currículos, la implementación de políticas inclusivas y formación continua del personal académico y administrativo. Se busca que la transversalización abarque las dimensiones formal, curricular, sustantiva y "desde abajo" (Buquet, 2011; Carrión *et al*., 2021), es decir, que no se limite a discursos normativos, sino que permee la estructura misma de la vida universitaria.

Otro enfoque enfatiza la incorporación de la perspectiva de género en asignaturas y enseñanza. No obstante, diversas investigaciones advierten que esta inclusión suele mantenerse como optativa, lo que excluye sistemáticamente los temas de género de espacios formativos fundamentales (Aguilar y Callejas, 2024; García-Cabeza y García-Serna, 2024). Esta dinámica contribuye a que la perspectiva de género permanezca en una posición periférica dentro del currículo universitario, reproduciendo jerarquías epistémicas que la colocan como un saber menor frente a otros campos disciplinares. También destaca la creación de estrategias y programas específicos, como mentorías, redes de acompañamiento y acciones de desarrollo profesional orientadas a reducir las brechas de género en el ámbito académico (Ascencio *et al*., 2025; Avalos *et al*., 2025; Cerva, 2017; García-Cabeza y García-Serna, 2024; Salazar *et al*., 2023), las cuales buscan fortalecer la participación, permanencia y trayectoria académica de mujeres y personas de las disidencias sexogenéricas en las instituciones de educación superior.

En el estudio realizado por Salazar *et al*. (2023), se analiza la presencia o ausencia de la perspectiva de género en programas de posgrado y especialidades dirigidos a docentes en servicio en la Ciudad de México. Tras revisar dieciséis programas educativos, las autoras concluyen que, aunque existe un reconocimiento discursivo del enfoque de género, su incorporación efectiva en el currículo es prácticamente inexistente.

El análisis identifica obstáculos institucionales, como la falta de formación del profesorado en temas de género, la ausencia de mecanismos de revisión curricular y la escasa reflexión sobre las prácticas docentes. A nivel curricular, se observa una falta de definición clara del concepto de *género*, un enfoque limitado, el uso de lenguaje no incluyente y sesgos androcéntricos en contenidos y bibliografía.

Por su parte, Cerva (2017) analiza los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en México para institucionalizar la perspectiva de género, tanto en la producción de conocimiento como en sus estructuras organizativas. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas con académicas y responsables de unidades de género, se evidencia que, aunque el enfoque de género ha ganado legitimidad como campo de estudio, su implementación efectiva en la vida universitaria es limitada. Las unidades de género operan de forma aislada, con escasa incidencia en la toma de decisiones, falta de continuidad presupuestal y apoyo político y enfrentan resistencias internas que dificultan su consolidación.

Entre los principales hallazgos destacan la persistencia de desigualdades estructurales, la reproducción de estereotipos de género en la cultura organizacional y la percepción del mérito académico como criterio excluyente para las mujeres. Cerva (2017) propone que institucionalizar la perspectiva de género implica transformar las prácticas, estructuras y valores universitarios, mediante voluntad política, formación continua, creación de unidades de género con respaldo institucional y mecanismos de evaluación con enfoque de equidad. Concluye que el objetivo es construir una comunidad universitaria que comparta el valor de la igualdad como principio rector de su quehacer académico y organizativo.

En este sentido, Ascencio *et al*. (2025) llevaron a cabo una revisión general de la literatura científica reciente sobre el desarrollo de mecanismos institucionales para la igualdad de género en la educación superior. Desde una perspectiva feminista del cambio institucional,

buscaron identificar los obstáculos y las resistencias que enfrentan las universidades en la implementación de políticas de igualdad de género.

Para ello, realizaron una revisión sistemática de la literatura científica publicada entre 2019 y 2023, utilizando el método PRISMA-ScR. La búsqueda se llevó a cabo en bases de datos multidisciplinarias como Web of Science, Scopus y Google Scholar. Se seleccionaron veintiún artículos empíricos en inglés y español, los cuales fueron analizados mediante análisis cualitativo de contenido temático, agrupando los hallazgos en ocho dimensiones centrales.

La revisión revela que, aunque se han implementado planes de igualdad de género en diversas instituciones de educación superior, su efectividad es limitada debido a resistencias institucionales y culturales. Estas resistencias están vinculadas a una cultura académica androcéntrica, falta de recursos y escaso compromiso institucional. Además, muchas políticas se aplican bajo lógicas de eficiencia y competitividad, lo que reduce su potencial transformador. Se destaca la necesidad de un cambio estructural y cultural profundo, así como de estrategias de transversalización del enfoque de género, formación continua y apoyo a actores comprometidos. El estudio concluye que las políticas de igualdad son necesarias, pero insuficientes y sin un monitoreo constante y una transformación organizacional sostenida.

Por otra parte, varios estudios han subrayado la relevancia de la presencia de mujeres en la estructura universitaria, especialmente en espacios de toma de decisiones como consejos académicos y cargos de gestión. No obstante, la literatura evidencia la persistencia de formas de segregación vertical que limitan el acceso de las mujeres a posiciones donde se toman decisiones (Reyes *et al*., 2023). Diversos estudios han evidenciado la continuidad de dinámicas de segregación vertical que restringen la participación de las mujeres en espacios de poder y toma de decisiones dentro de las instituciones.

En este contexto, otro enfoque relevante para incorporar la perspectiva propone la creación e institucionalización de instancias de género como condición necesaria para garantizar la implementación, seguimiento y evaluación de políticas de género en el ámbito universitario (Trujillo-Cristoffanini y Pastor-Gosalbez, 2023). Sin embargo, a pesar de los avances normativos, institucionales y académicos la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior continúa enfrentando barreras estructurales que limitan su implementación efectiva. Entre los obstáculos se encuentran la excesiva burocracia interna y la falta de mecanismos claros de seguimiento y evaluación. A ello se suman carencias de recursos económicos y humanos, que dificultan la continuidad de los programas, la contratación de docentes especialistas en género, así como la actualización docente y la institucionalización de las instancias de género. Además, muchas unidades y comisiones carecen de poder de decisión dentro de la estructura universitaria, lo que las relega a funciones simbólicas o secundarias (García-Cabeza y García-Serna, 2024).

Persisten obstáculos culturales y sociales, como normas patriarcales, estereotipos y resistencias activas o pasivas al cambio, que operan tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado y limitan las posibilidades de transformación estructural y cultural. Esto se ve acentuado por el resurgimiento de discursos conservadores y de derecha, que han cobrado fuerza recientemente en América Latina y el mundo (ONU Mujeres, 2022).

En este panorama complejo la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario ha sido un avance significativo lleno de complejidades. Una apuesta central en la transformación cultural es el trabajo con el estudiantado.

Incorporación de la perspectiva de género en el currículo de la Facultad de Psicología de la UNAM

La incorporación de asignaturas de género con carácter de requisito curricular —obligatorias para la inscripción al sexto semestre y para la obtención del título— en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México se inscribe en un proceso institucional más amplio orientado a transversalizar la perspectiva de género en la formación universitaria. Este proceso tiene antecedentes en iniciativas académicas y activistas desarrolladas desde finales del siglo XX, como la creación del Grupo Autónomo de las Mujeres Universitarias (GAMU) en 1978 y del Centro de Estudios de la Mujer (CEM) en 1984, espacios pioneros en la producción de saberes feministas en la universidad. Asimismo, acontecimientos de movilización estudiantil y académica, como las protestas feministas que visibilizaron la violencia de género en la universidad durante la denominada "primavera morada" de 2016 y el paro feminista del 5 de febrero de 2020 en la Facultad de Psicología, contribuyeron a impulsar transformaciones institucionales orientadas a fortalecer la formación con perspectiva de género.

En este contexto, las asignaturas requisito de género en la Licenciatura en Psicología se gestaron en el Seminario Permanente de Género y Feminismos de la Facultad de Psicología mediante un proceso de trabajo colegiado entre académicas y estudiantas de distintas generaciones. Esto se dio en respuesta a las demandas planteadas por la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP), cuyo pliego petitorio incluía la incorporación de dos asignaturas con perspectiva de género en el plan de estudios.

La primera asignatura, "Género, feminismos, violencias y derechos humanos", introduce conceptos fundamentales como el *sistema sexo-género*, las *masculinidades*, la *heteronormatividad*, la *cisnormatividad* y las *violencias por razones de género* desde una aproximación teórico-vivencial. La segunda, "Aportes de la epistemología feminista a la psicología", propone una reflexión crítica sobre los sesgos de género en la producción de conocimiento científico, abordando las relaciones entre ciencia, poder y subjetividad (Chapa *et al*., 2024).

El 15 de junio del 2021, el Consejo Técnico de la Facultad de Psicología aprobó la integración de ambas asignaturas al plan de estudios. Inicialmente comenzaron a impartirse como optativas durante el semestre 2022-2 (enero-junio del año 2022), dirigida a estudiantado de segundo, sexto, octavo y semestres adicionales. Posteriormente, a partir del semestre 2023-1 (agosto a diciembre de 2023), estas asignaturas adquirieron el carácter de materias requisito dentro del plan curricular. En este contexto se inscribe la presente investigación, tomando especial relevancia comprender cómo las juventudes universitarias perciben la formación en perspectiva de género no solo como un contenido académico, sino como una herramienta política y ética frente a las desigualdades estructurales.

Justamente, el presente estudio se propone analizar la percepción del estudiantado universitario sobre la incorporación de la perspectiva de género en su formación profesional. Para ello se empleó la escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género (ESFIG), instrumento que permite analizar la valoración del estudiantado de la inclusión del enfoque de género en el currículo, la conciencia de desigualdades y la sensibilidad institucional frente a la igualdad de género.

En una primera etapa, se analizaron las puntuaciones obtenidas por el conjunto de la muestra (N = 756), con el propósito de caracterizar la percepción general del estudiantado sobre la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria. Posteriormente, se exploraron posibles diferencias en función de la identidad de género y, finalmente, se compararon las respuestas del estudiantado que cursaban asignaturas de género en distintos momentos de su trayectoria formativa, con el objetivo de identificar variaciones asociadas con el avance en dicha formación.

Materiales y métodos

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y comparativo. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrado por el estudiantado de la Licenciatura en Psicología de la UNAM.

Participantes

Se trabajó con una muestra de 756 estudiantes inscritos en la Licenciatura en Psicología de la UNAM. Como criterio de inclusión, se consideró que las personas participantes hubieran cursado o estuvieran cursando alguna de las asignaturas de género, ya fuera obligatoria u optativa, como parte de su formación curricular.

La aplicación se realizó entre diciembre del 2024 a marzo de 2025. La edad de las personas participantes osciló entre 17 y 65 años. Sin embargo, la muestra se concentró principalmente entre personas adultas jóvenes con una media de 20.37 años (DE = 3.28). Del total, 38.6 % se encontraba inscrito en primer semestre, 9.7 % en quinto, 41.9 % en sexto y 9.8 % en noveno semestre. En términos de identidad de género, predominó la participación de mujeres cisgénero (72.6 %), seguidas de hombres cisgénero (20 %); se contó con la participación de personas no binarias (4.4 %), hombres trans (1.1 %) y participantes que se identificaron como género fluido (0.2 %), *queer* (0.1%) y agénero (0.4 %). Finalmente, el 0.8 % de las personas participantes prefirió no responder.

En cuanto a la orientación sexual, la mayoría de las personas participantes se identificó como heterosexual (57.7 %), seguida de quienes se identificaron como bisexuales (26.1 %) y pansexuales (7.1 %). En menor proporción, se identificaron como lesbianas un 2.4 %, 1.5 % como gays, 1.1 % como asexuales y 0.8 % como demisexuales. Asimismo, se registraron identidades y orientaciones reportadas con menor frecuencia, como androsexual, ginesexual/gineromanticx, *queer* y arromántico (0.1 % cada una). Finalmente, el 2.2 % prefirió no responder y un 0.4 % señaló no saber su orientación sexual.

Instrumento

Para evaluar la percepción del estudiantado sobre la incorporación de la perspectiva de género en su formación se utilizó la ESFIG, en la versión adaptada y validada en una población universitaria mexicana. Este instrumento fue creado por las autoras Cristina Miralles-Cardona, María Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner en 2020.

La adaptación incluyó un proceso de validación de contenido mediante jueceo experto, ajustes lingüísticos para adecuarla al contexto mexicano, la modificación del formato de respuesta y la incorporación de reactivos orientados a explorar la transversalización institucional de la perspectiva de género (Navarro y Colmenares, 2026). Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert de cuatro puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 4 = totalmente de acuerdo), sin punto medio, con el objetivo de favorecer posicionamientos definidos.

La versión final quedó integrada por diecisiete reactivos distribuidos en tres dimensiones:

- **Inclusión de la perspectiva de género en el currículum:** evalúa la relevancia atribuida a la formación en género y su incorporación en el proceso formativo.
- **Conciencia de desigualdades:** orientada a identificar percepciones sobre sesgos y desigualdades presentes en los procesos educativos
- **Sensibilidad institucional:** explora la percepción sobre políticas, acciones institucionales y competencias docentes relacionadas con la igualdad de género.

La validación realizada en una población universitaria mexicana mostró una estructura factorial consistente con la propuesta original y adecuados indicadores de confiabilidad para la escala global (α = .804; ω = .848). Esto respalda su utilización para evaluar los procesos de transversalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó entre diciembre del 2024 y febrero del 2025 con el estudiantado de la Licenciatura en Psicología, que habían cursado o se encontraban cursando al menos una asignatura de género. La aplicación se realizó durante el horario de clase y fue administrada por el personal docente responsable de cada asignatura, con una duración aproximada entre los 20-40 minutos. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea elaborado en la plataforma Google Forms, cuyo objetivo fue conocer la percepción del estudiantado sobre la implementación de las asignaturas con perspectiva de género en el plan de estudios.

La invitación a participar se realizó a través del profesorado responsable de las asignaturas. Debido a esta estrategia de reclutamiento, no se contó con un registro del total de estudiantes elegibles que recibieron la invitación; por ello, no fue posible estimar la tasa de respuesta. Previamente, al inicio del cuestionario, el estudiantado recibió información sobre los objetivos de la investigación y otorgó su consentimiento informado de manera electrónica para participar. Asimismo, se garantizó el carácter voluntario y anónimo de la participación, la confidencialidad de las respuestas y que la decisión de participar o no hacerlo no tendría repercusiones en su evaluación académica.

Consideraciones éticas

El presente estudio se desarrolló en cumplimiento con los principios éticos establecidos para la investigación con seres humanos, particularmente en lo relativo al respeto a la autonomía, la confidencialidad y el consentimiento informado. La participación fue voluntaria. Todas las personas participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, el uso de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Dado que el instrumento incluye temas sensibles relacionados con la igualdad de género y las posibles experiencias vinculadas con la discriminación o la desigualdad en el ámbito educativo, se adoptaron medidas específicas para garantizar el bienestar emocional de las personas participantes. Se proporcionó información sobre los servicios de apoyo psicológico y se establecieron mecanismos de contención y canalización institucionales, en caso de que la participación generara malestar.

Asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recolectada y los datos fueron almacenados en repositorios seguros y accesibles únicamente para el equipo de investigación. Por último, el proyecto fue formalmente sometido a revisión por el Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNAM, que otorgó su aprobación mediante el dictamen FPSI/422/CEI/424/2025.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el *software* estadístico Jamovi versión 2.5. Se efectuaron análisis descriptivos para caracterizar las respuestas del estudiantado en cada una de las dimensiones de la ESFIG: inclusión de la perspectiva de género en el currículum, conciencia de desigualdades y sensibilidad institucional. Posteriormente, se evaluó la consistencia interna de cada dimensión mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α) y el coeficiente omega de McDonald (ω), considerando adecuados valores superiores a .70 para fines de investigación.

Con el objetivo de explorar posibles diferencias en la percepción de la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria, se realizaron análisis comparativos entre grupos. Debido a la presencia de tamaños muestrales desiguales entre categorías y al incumplimiento parcial de algunos supuestos de homogeneidad de varianzas, se empleó el análisis de varianza robusto de Welch. Cuando se identificaron diferencias estadísticamente significativas, se realizaron comparaciones *post hoc* mediante la prueba Games-Howell.

Los análisis comparativos se realizaron considerando dos variables independientes: la identidad de género del estudiantado y la asignatura cursada al momento de la aplicación del instrumento. Esta última distinguió entre estudiantado inscrito en la asignatura Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos (primera materia de formación en género del plan de estudios) y estudiantado inscrito en Aportes de la Epistemología Feminista a la Psicología (segunda asignatura de la trayectoria formativa, cursada después de haber acreditado la primera). Como variables dependientes se utilizaron las puntuaciones promedio obtenidas en las dimensiones de inclusión de la perspectiva de género en el currículum, conciencia de desigualdades y sensibilidad institucional. Para todos los análisis se estableció un nivel de significancia estadística de $p < .05$.

Resultados y discusión

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos sugieren que la incorporación de asignaturas de género en la formación universitaria no solo cumple una función normativa o institucional, sino que contribuye a la construcción de marcos interpretativos desde los cuales el estudiantado comprende las desigualdades sociales y su papel profesional frente a ellas. En este sentido, la formación en igualdad de género puede entenderse como un componente del currículo orientado a desarrollar competencias éticas, críticas y profesionales dentro de la educación superior.

Análisis descriptivo y consistencia interna

Se analizaron las respuestas de 756 estudiantes universitarias/os. La dimensión con la puntuación promedio más alta fue inclusión curricular (M = 3.55, DE = 0.57), seguida de sensibilidad institucional (M = 2.78, DE = 0.52). La puntuación más baja correspondió a conciencia de desigualdades (M = 2.16, DE = 0.71), lo que indica una menor identificación de desigualdades de género en comparación con la valoración otorgada a la inclusión curricular (ver Tabla 1).

La evaluación de la consistencia interna mostró indicadores satisfactorios para las tres dimensiones de la escala. Inclusión de la perspectiva de género en el currículum presentó índices excelentes de confiabilidad (α = .912; ω = .925), mientras que conciencia de desigualdades (α = .786; ω = .789) y sensibilidad institucional (α = .723; ω = .740) alcanzaron valores adecuados para fines de investigación.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las dimensiones de la ESFIG

Dimensión	M	DE	α	ω
Inclusión de la perspectiva de género en el currículum	3.55	0.57	0.912	0.925
Conciencia de desigualdades	2.16	0.71	0.786	0.789
Sensibilidad institucional	2.78	0.52	0.723	0.74

Fuente: *elaboración propia con base en resultados de Jamovi (versión 2.5)*

Los resultados descriptivos revelan una diferencia importante entre las dimensiones evaluadas. Mientras que la inclusión de la perspectiva de género en el currículum obtuvo una valoración alta, las puntuaciones registradas en conciencia de desigualdades y sensibilidad institucional fueron considerablemente menores. Este hallazgo sugiere que la legitimidad de la formación en género dentro del currículo universitario no necesariamente se traduce en una comprensión igualmente profunda de las desigualdades que atraviesan la vida académica ni en una valoración positiva de las respuestas institucionales frente a ellas. Desde una perspectiva curricular, estos resultados apuntan a la necesidad de distinguir entre la incorporación formal de contenidos de género y los procesos más amplios de transversalización, los cuales implican también la transformación de prácticas educativas, relaciones pedagógicas y dinámicas institucionales.

Esta tendencia resulta consistente con investigaciones previas, las cuales señalan que la mayoría del estudiantado universitario considera fundamental recibir formación orientada para la igualdad de género (Quintana-López *et al*., 2022). Este hallazgo refleja un reconocimiento amplio del valor formativo y ético del enfoque de género dentro de la educación superior.

Esta valoración positiva no es exclusiva del contexto mexicano o latinoamericano. Diversos estudios internacionales han mostrado patrones similares de reconocimiento estudiantil hacia la igualdad de género. Por ejemplo, Orfan y Samady (2023) encontraron que la mayoría del estudiantado universitario manifestaba creer en la igualdad entre mujeres y hombres, aunque reconocía no practicar plenamente dichos valores en su vida cotidiana. No obstante, la mayoría coincidió en la necesidad de integrar la igualdad de género en los planes de estudio y de ampliar las oportunidades educativas para las mujeres. Ello sugiere que, aun en contextos sociopolíticos diversos, el estudiantado universitario tiende a coincidir en la importancia de integrar la igualdad de género en la educación superior.

En conjunto, estos estudios respaldan la evidencia obtenida en la presente investigación: las juventudes universitarias no solo reconocen la importancia de la igualdad de género, sino que también demandan su incorporación estructural en el currículo como condición necesaria para transformar las prácticas educativas y sociales. La homogeneidad en las respuestas entre ambos grupos en la mayoría de los ítems refuerza esta idea: la aceptación del enfoque de género parece haberse consolidado como un consenso extendido dentro de la comunidad estudiantil, lo que puede interpretarse como una manifestación de los procesos de institucionalización y normalización del discurso feminista en la educación superior (Cerva, 2020).

Es decir, la movilización feminista universitaria y las políticas derivadas no solo han modificado las estructuras académicas y curriculares, sino también la subjetividad del estudiantado que hoy reconoce la relevancia del enfoque de género como parte constitutiva de su formación ética y profesional. En este sentido, el reto actual no radica únicamente en sostener la aceptación del enfoque de género, sino en garantizar su apropiación crítica y su traducción en prácticas educativas y profesionales concretas, evitando que se limite a un marco discursivo (Orfan y Samady, 2023).

Diferencias según identidad de género

Se realizaron análisis de varianza robustos de Welch para examinar diferencias en las puntuaciones de la ESFIG según la identidad de género. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión inclusión de la perspectiva de género en el currículum, $F(3, 24.20) = 13.80$, $p < .001$ (ver Tabla 2):

Tabla 2. Diferencias en las dimensiones de la ESFIG según identidad de género

Dimensión	F	gl1	gl2	p
Inclusión de la perspectiva de género en el currículum	13.8	3	24.2	< .001
Conciencia de desigualdades	0.12	3	22.9	0.95

Sensibilidad institucional	1.72	3	22.9	0.191

Fuente: *elaboración propia con base en resultados de Jamovi (versión 2.5)*

Con el propósito de explorar posibles diferencias en la percepción de la incorporación de la perspectiva de género en el currículo universitario, se realizó un análisis de varianza según la identidad de género. Como se observa en la Tabla 3, las puntuaciones promedio fueron elevadas en todos los grupos con medias superiores a 3 puntos en una escala de 1 a 4. No obstante, las comparaciones indicaron que el grupo de hombres cisgénero presentó puntuaciones significativamente menores que los grupos de mujeres cisgénero, estudiantado dentro del paraguas trans y personas que prefirieron no decir su identidad de género, evidenciando diferencias en la valoración otorgada a la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria.

Tabla 3. Puntuaciones de inclusión curricular según identidad de género

Identidad de género	**n**	**M**	**DE**
Mujeres cisgénero	549	3.61	0.55
Hombres cisgénero	152	3.31	0.56
Dentro del paraguas trans	49	3.66	0.61
Prefiero no decirlo	6	3.81	0.23

Fuente: *elaboración propia con base en resultados de Jamovi (versión 2.5)*

Las diferencias encontradas entre grupos sugieren que la valoración de la perspectiva de género no se distribuye de manera homogénea entre el estudiantado, sino que se encuentra mediada por trayectorias de socialización y posiciones diferenciadas dentro de las relaciones de género. Las puntuaciones más elevadas entre las mujeres y las personas dentro del paraguas trans podrían reflejar una mayor proximidad experiencial a las dinámicas de desigualdad que este enfoque busca problematizar. En contraste, las puntuaciones relativamente menores observadas entre los hombres cisgénero pueden interpretarse en el marco de las tensiones que emergen cuando los procesos formativos cuestionan privilegios históricamente naturalizados y promueven transformaciones en las formas de comprender el conocimiento, la autoridad y las relaciones sociales dentro de la universidad.

En este sentido, Barbosa *et al*. (2023) analizan las masculinidades hegemónicas como formas de contrarresistencia en el contexto universitario y muestran cómo ciertos grupos masculinos reaccionan ante la expansión de políticas de igualdad y la presencia de discursos feministas. Desde su perspectiva, las resistencias masculinas no solo operan como rechazos explícitos, sino también como estrategias simbólicas de preservación del privilegio, que se

manifiestan en la minimización de la relevancia del enfoque de género o en su despolitización discursiva.

A la luz de este marco, las diferencias observadas en el presente estudio pueden leerse como una traducción de esas contrarresistencias, en tanto revelan cómo parte del estudiantado masculino mantiene una distancia valorativa frente a la transversalización del enfoque de género. Estas actitudes evidencian que los procesos de institucionalización de la igualdad no avanzan sin tensiones.

Diferencias según trayectoria formativa en género

Posteriormente, se compararon las puntuaciones de los estudiantes que cursaban dos momentos distintos de la trayectoria formativa en género. El primer grupo estuvo conformado por 403 estudiantes inscritos en Género, Feminismos, Violencias y Derechos Humanos, materia obligatoria ubicada al inicio de la formación curricular en Psicología. El segundo grupo incluyó a 353 estudiantes inscritos en Aportes de la Epistemología Feminista a la Psicología, asignatura cursada en una etapa más avanzada de dicha trayectoria.

No se encontraron diferencias significativas en inclusión de la perspectiva de género en el currículum $F(1, 728) = 0.05$, $p = .817$. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en conciencia de desigualdades, $F(1, 754) = 3.88$, $p = .049$, y sensibilidad institucional, $F(1, 734) = 8.87$, $p = .003$.

Como se observa en la Tabla 4, el estudiantado que cursaba la segunda asignatura obtuvo puntuaciones significativamente más altas en conciencia de desigualdades ($M = 2.22$, $DE = 0.65$) que quienes cursaban la primera ($M = 2.12$, $DE = 0.76$). Por el contrario, en sensibilidad institucional las puntuaciones fueron más elevadas entre quienes cursaban la primera asignatura ($M = 2.83$, $DE = 0.58$) en comparación con quienes cursaban la segunda ($M = 2.72$, $DE = 0.43$).

Tabla 4. Diferencias en las dimensiones de la ESFIG según trayectoria formativa de género

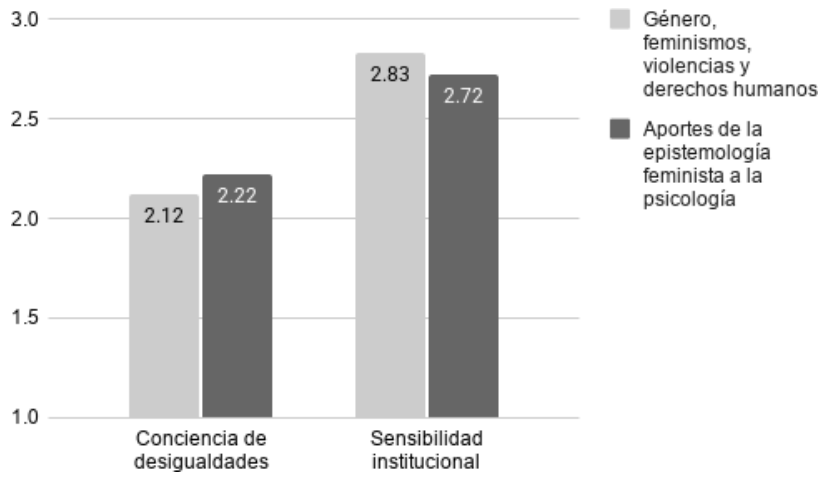
Dimensión	Género, feminismos, violencias y derechos humanos M (DE)	Aportes de la epistemología feminista a la psicología M (DE)	F	p
Conciencia de desigualdades	2.12 (0.76)	2.22 (0.65)	3.88	0.049
Sensibilidad institucional	2.83 (0.58)	2.72 (0.43)	8.87	0.003

Fuente: *elaboración propia con base en resultados de Jamovi (versión 2.5)*

Los resultados muestran que la valoración de la incorporación de la perspectiva de género en el currículo se mantiene favorable entre ambos grupos. No obstante, el estudiantado que se encuentra en una etapa más avanzada de la trayectoria formativa reporta mayor conciencia de las desigualdades de género presentes en los contextos educativos (ver Figura 1). Asimismo, la menor puntuación observada en sensibilidad institucional entre quienes cursaban la segunda

asignatura sugiere una valoración más crítica de las políticas, prácticas y acciones institucionales relacionadas con la igualdad de género. En conjunto, estos hallazgos podrían indicar que la formación con perspectiva de género no solo favorece el reconocimiento de las desigualdades, sino también el desarrollo de una mirada más crítica sobre las respuestas institucionales dirigidas a atenderlas. En este sentido, la relativa estabilidad en la valoración de la incorporación curricular, contrastada con el incremento de la conciencia de las desigualdades y la evaluación más crítica de la sensibilización institucional, plantea interrogantes sobre los alcances de la institucionalización de la perspectiva de género en la educación superior. Futuras investigaciones podrían explorar si esta diferencia responde a procesos de profundización crítica derivados de la formación o a las tensiones propias de la implementación institucional de este enfoque.

Figura 1. Medias de las dimensiones de la ESFIG según trayectoria formativa en las asignaturas de género



Fuente: *elaboración propia con base en resultados de Jamovi (versión 2.5)*

De acuerdo con García-Cabeza y García-Serna (2024), la formación en temas de género favorece el desarrollo de una comprensión crítica y aplicada de la perspectiva de género en la práctica profesional, lo que coincide con los resultados del presente estudio. En consecuencia, el desafío no es solo ampliar la cobertura de las materias de género, sino transformar la cultura académica hacia un modelo que integre la perspectiva de género como criterio epistémico, ético y pedagógico central.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre cómo las juventudes universitarias valoran la formación en igualdad de género dentro de su trayectoria académica, contribuyendo al debate sobre la incorporación del enfoque de género en el currículo universitario. En un contexto marcado por tensiones entre avances institucionales y resistencias culturales, comprender las percepciones del estudiantado permite evaluar el alcance real de las políticas educativas orientadas a la igualdad.

Los resultados de este estudio ofrecen elementos relevantes para el diseño curricular en educación superior. En primer lugar, sugieren que la exposición prolongada a contenidos de género puede favorecer una mayor aceptación de la transversalización del enfoque en el currículo. En segundo lugar, evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en perspectiva de género, de modo que este enfoque no se limite a asignaturas específicas, sino que se transversalice en todo el plan de estudios y se integre de manera crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Limitaciones del estudio

Los hallazgos de este estudio deben interpretarse considerando algunas limitaciones metodológicas. En primer lugar, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando en función del acceso al estudiantado que hubiera cursado o se encontraran cursando al menos una asignatura de género, condición indispensable para responder a los objetivos de la investigación. Si bien esta estrategia permitió acceder a la población de interés, limita la posibilidad de generalizar los resultados al conjunto del estudiantado de la Licenciatura en Psicología de la UNAM o a otras instituciones de educación superior.

En segundo lugar, el diseño transversal permitió identificar asociaciones entre las variables analizadas en un momento específico, pero no establecer relaciones causales ni examinar cambios en las percepciones del estudiantado a lo largo de su trayectoria formativa. En este sentido, estudios longitudinales podrían aportar evidencia sobre la evolución de dichas percepciones conforme avanza la formación profesional.

Asimismo, la agrupación de diversas identidades bajo la categoría *dentro del paraguas trans* respondió a criterios analíticos derivados del reducido tamaño de algunos subgrupos. Si bien esta decisión permitió realizar los análisis estadísticos, pudo ocultar diferencias relevantes entre las experiencias de las distintas identidades. En futuras investigaciones será importante emplear estrategias metodológicas que permitan analizar estos grupos de manera diferenciada. Finalmente, el estudio no incorpora variables potencialmente influyentes, como las trayectorias académicas o bien el nivel socioeconómico, las cuales podrían contribuir a una comprensión más amplia en futuros estudios.

Pese a estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica sobre las percepciones del estudiantado respecto a la formación de género en la Licenciatura en Psicología de la UNAM. Además, ofrece elementos relevantes para orientar el fortalecimiento curricular y el desarrollo de futuras investigaciones en el ámbito de la educación superior.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que las juventudes universitarias mexicanas valoran positivamente la formación con perspectiva de género, reconociéndola como un componente esencial de su desarrollo académico, ético y profesional. La alta homogeneidad en las respuestas sugiere que la aceptación del enfoque de género se ha consolidado como un consenso extendido dentro de la comunidad estudiantil, lo cual refleja los efectos de los procesos de institucionalización e influencia del movimiento feminista universitario en la última década.

El análisis detallado de los ítems permite identificar zonas de tensión y resistencias simbólicas, particularmente en torno a la transversalización plena del enfoque de género. Su patrón resulta conceptualmente relevante: los hombres tienden a mostrar valoraciones más bajas, mientras que las mujeres y las personas dentro del paraguas trans expresan actitudes más favorables y consistentes, lo que puede interpretarse como una contrarresistencia masculina ante los procesos de cambio cultural y la redistribución del poder simbólico dentro de la academia (Barbosa *et al*., 2023).

Estas resistencias no deben entenderse como un obstáculo aislado, sino como parte de las fricciones inherentes a toda transformación estructural. En este sentido, los resultados de este estudio muestran que la igualdad formal y la aceptación discursiva no bastan: se requiere profundizar en la apropiación crítica y situada del enfoque, de modo que las prácticas docentes, curriculares y de gestión reflejen una ética feminista de transformación social y justicia cognitiva.

Avanzar hacia una universidad realmente igualitaria implica fortalecer la formación docente en género, promover la evaluación sistemática de los programas institucionales y asegurar la participación activa de las diversidades sexo-genéricas en los procesos de enseñanza, investigación y gestión. Solo así la perspectiva de género podrá dejar de ser un contenido complementario para convertirse en un principio estructurante del conocimiento universitario, capaz de transformar las relaciones pedagógicas, epistémicas y políticas que sostienen la vida académica.

En este sentido, los resultados de la presente investigación pueden constituir un insumo relevante para el diseño, implementación y evaluación de políticas curriculares orientadas a la igualdad de género en instituciones de educación superior de América Latina. No obstante, es importante interpretar estos hallazgos a la luz de las limitaciones del estudio.

Referencias bibliográficas

Aguilar, C. y Callejas, A. (2024). Implementación del currículo con perspectiva de género: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *RUNAE*, (11), 71-80. https://doi.org/10.70141/runae.11.1012

Ascencio, M., Anabalón, Y. y Vega-Román, E. (2025). ¿Cambio institucional de género en educación superior? Resistencias y perspectivas desde una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Fuentes*, *27*(1), 15-30. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26525

Avalos, M., Radovic, A., Gómez, A. y Zacharski, J. (2025). Género y participación estudiantil en investigación: Abordajes desde la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. *RUNAE*, (13), 78-89. https://doi.org/10.70141/runae.13.1178

Barbosa, A., Romani-Dias, M. y Berlato, H. (2023). Masculinidades hegemônicas como contrarresistência no contexto universitário. *Cadernos EBAPE*, 21, 1-18. https://doi.org/10.1590/1679-395120220102

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, *33*, 211-225.

Carrión, A., Arauz, E. y González, D. (2021). El enfoque de género en los estudios socioambientales y los estudios urbanos: un análisis comparado de programas académicos en FLACSO Ecuador. *Territorios*, (44), 261-281. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9092

Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México: Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), 20-38. https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48399

Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, *49*(194), 137-157. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128

Chapa, A., Colmenares, L., García, M., Hernández, T., Navarro, C. y Rocha, T. (2024). Tejiendo historias violeta: El sendero de las asignaturas de género de la Facultad de Psicología. En M. Quijano, M. Morales y L. García (Coords.), *Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM* (pp. 212-227). Coordinación para la Igualdad de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.

García-Cabeza, B. y García-Serna, J. (2024). La transversalización de género en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1135

García, E. (2006). El espejismo de la igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional. *Otras Miradas*, 6(1), 24-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18360103

ONU Mujeres. (2022). *Retrocesos democráticos y reacción contra los derechos de las mujeres y las personas LGBTIQ+ en América Latina y el Caribe.* ONU Mujeres.

Orfan, S. y Samady, S. (2023). Students' perceptions of gender equality: A case study of a conflict-stricken country. *Cogent Social Sciences*, 9(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2225819

Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, *101*(2). https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869

Navarro, C. y Colmenares, L. (2026). Validación psicométrica de la Escala de Formación en Igualdad de Género en juventudes universitarias mexicanas. *Majta. Revista de Investigación Educativa, Formación y Profesionalización Docente*, *4*(7), 69-94. https://majta.creson.edu.mx/index.php/majta/article/view/171/67

Quijano, M., Morales, M. y García, L. (2024). Pintando el currículo de violeta. En M. Quijano, M. Morales y L. García (Coords.), *Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM* (pp. 212-227). Coordinación para la Igualdad de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.

Quintana-López, V., Bojorquez-Díaz, C., Díaz-López, K. y Mejía-León, M. (2022). Percepción de igualdad de género en la formación de universitarios del área de la salud. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 78-91. https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.77

Reyes, J., Aguirre, M., Ordóñez, M. y Useche, M. (2023). Docencia universitaria en el Ecuador: Desafíos desde el enfoque de género. *Revista de Ciencias Sociales*, *29*(3), 236-248. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40709

Salazar, M., Sánchez, M., Martínez, L. y Carmona, P. (2023). Ausencia y pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género en los programas educativos de formación de docentes en servicio que se ofertan en la Ciudad de México. *Géneroos*, *1*(2), 87-108. https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2023.02.04

Trujillo-Cristoffanini, M. y Pastor-Gosalbez, I. (2023). Instancias de género en instituciones de educación superior chilenas: Características de su implementación. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (18), 503-517. https://doi.org/10.18002/cg.i18.7519

Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola.* Ediciones B.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación titulado “Evaluación feminista e interseccional de las acciones a favor de la igualdad de género en instituciones de educación superior” (PAPIIT IA301125), financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

León Ortiz, Rocío; León Ortiz, Cristian; Troya León, Henry; Rodríguez Vaca, Catherine

Del aula al territorio: estrategias inmersivas para resignificar el patrimonio ferroviario y la identidad comunitaria

Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-23
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381004

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Del aula al territorio: estrategias inmersivas para resignificar el patrimonio ferroviario y la identidad comunitaria

From the classroom to the territory: immersive strategies to redefine railway heritage and community identity

Recepción: 21 de abril de 2026
Aceptación: 8 de junio de 2026
ORCID: 10.70141/run.15.1339

Rocío León Ortiz
https://orcid.org/0000-0001-8082-260X
cleon@unach.edu.ec
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Cristian León Ortiz
cristian.leon@uaw.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-1741-7289
Universidad Amawtay Wasi, Ecuador

Henry Troya León
henry.troya@unach.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-8690-2202
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Catherine Rodríguez Vaca
catherinerodriguez125@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-7672-2824
Investigadora independiente

Resumen

El artículo analiza la incorporación de la realidad aumentada, realidad virtual y plataformas interactivas (CoSpaces Edu, WallaMe, ThingLink) en la enseñanza del patrimonio ferroviario en Ecuador, en un contexto de escasa vinculación con los procesos educativos. Se examina su contribución al aprendizaje histórico, al desarrollo de competencias patrimoniales y a la reinterpretación de la historia desde enfoques comunitarios con recorridos inmersivos en la ruta Urbina-Sibambe. Se adopta un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental y estudio de caso aplicado a 106 estudiantes (grupo experimental n = 57; grupo control n = 49). Los resultados evidencian que el grupo experimental alcanzó un puntaje promedio de 8.99/10 frente a 5.28/10 del grupo control, con una diferencia de 3.71 puntos. Se evidencian mejoras en el análisis histórico, uso crítico de fuentes, valoración simbólica del ferrocarril, fortalecimiento de la identidad local y del sentido de pertenencia.
Palabras clave: educación patrimonial, enseñanza de la historia, identidad cultural, innovación educativa, aprendizaje experiencial

Abstract

The article analyzes the integration of augmented reality, virtual reality, and interactive platforms (CoSpaces Edu, WallaMe, ThingLink) into the teaching of railway heritage in Ecuador, in a context where it has been only weakly connected to educational processes. It examines their contribution to historical learning, the development of heritage competencies, and the reinterpretation of history through community-based approaches using immersive tours along the Urbina-Sibambe railway route. A mixed-methods approach was adopted, with a quasi-experimental design and a case study involving 106 students (experimental group n = 57; control group n = 49). The results show that the experimental group achieved an average score of 8.99/10, compared with 5.28/10 for the control group, representing a difference of 3.71 points. Improvements were observed in historical analysis, the critical use of sources, the symbolic appreciation of the railway, the strengthening of local identity, and the sense of belonging.
Keywords: heritage education, History education, cultural identity, educational innovation, experiential learning

Introducción

En las últimas décadas, la educación patrimonial ha experimentado un giro epistemológico y metodológico que cuestiona los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, para dar paso a propuestas de enseñanza situada, crítica y vinculada con los territorios y contextos socioculturales del estudiantado (Prats, 2011; Cuenca y Martín, 2019). Desde esta perspectiva, el patrimonio deja de entenderse únicamente como un conjunto de bienes materiales o símbolos institucionalizados para asumirlo como una construcción social que integra memorias, identidades y prácticas educativas (Cano, 2015). En este marco, la educación patrimonial se configura como un campo estratégico para promover procesos de participación, inclusión y bienestar social (Sáez *et al*., 2025).

En este contexto, el patrimonio ferroviario adquiere especial relevancia como recurso educativo, al constituirse en un testimonio histórico de los procesos de modernización, integración territorial y configuración de identidades locales. Su conservación ha sido reconocida no solo como una acción cultural, sino también como una oportunidad para el desarrollo territorial y la dinamización social (Lima, 2025). En el caso ecuatoriano, el sistema ferroviario permite articular la historia nacional con dinámicas económicas, sociales y espaciales, facilitando la comprensión de procesos históricos complejos desde una perspectiva situada. Además, posibilita el abordaje crítico del patrimonio, en concordancia con planteamientos que proponen cuestionar sus significados, usos y resignificaciones en el presente (Prats, 2011; Ávila-Rodríguez *et al*., 2025).

Didácticamente, el ferrocarril puede ser comprendido como un recurso de mediación pedagógica que articula dimensiones históricas, sociales, afectivas y territoriales (Hernández, 2019a). Su potencial educativo radica en la posibilidad de contextualizar los contenidos en marcos temporales, espaciales y funcionales significativos, lo que favorece el desarrollo de competencias de análisis histórico y pensamiento crítico (Estepa *et al*., 2007; Cuenca *et al*., 2011). Adicionalmente, su carácter interdisciplinario permite integrar saberes provenientes de distintas áreas del conocimiento, lo que exige metodologías de trabajo colaborativo y enfoques integradores (León, 2018).

Pedagógicamente, este enfoque se vincula con teorías del aprendizaje significativo, que destacan la importancia de relacionar los conocimientos previos con nuevas experiencias para lograr aprendizajes profundos (Ausubel, 1978). En este sentido, la interacción directa con el entorno patrimonial —a través de recorridos, observación y análisis territorial— favorece la comprensión de fenómenos sociales y geográficos (Downs y Stea, 2011). De igual forma, metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y en proyectos potencian el desarrollo de competencias investigativas, críticas y creativas cuando se vinculan con contextos reales (Larmer y Margendoller, 2015).

A pesar de su relevancia histórica, cultural y pedagógica, el patrimonio ferroviario ha sido escasamente incorporado en las prácticas educativas formales y en la planificación curricular de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Predominan aún enfoques tradicionales basados en narrativas lineales y descontextualizadas, que limitan la conexión entre los contenidos escolares y las experiencias del estudiantado. Frente a esta problemática, la didáctica del patrimonio emerge como una alternativa que articula la memoria, el territorio y el aprendizaje situado, incorporando además el potencial de las tecnologías digitales.

En particular, el uso de tecnologías inmersivas, como la realidad aumentada y los recorridos virtuales, ha abierto nuevas posibilidades para interpretar el patrimonio desde experiencias activas y contextualizadas (Martínez y Sánchez, 2020; Bekele *et al*., 2018) a la vez que las tendencias y los futuros escenarios de aprendizaje permite interactuar en una experiencia virtual inmersiva entre estudiantes y profesores (Martín-Gutiérrez *et al*., 2016).

Estas herramientas permiten no solo la observación, sino la reconstrucción de narrativas históricas, la integración de memorias individuales y colectivas y el fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad cultural. La realidad aumentada constituye nuevas formas de educar "integrando nuevas tecnologías" (Álvarez *et al*. (2016, p. 196). Además, para Cabero y Barroso (2016) "ofrece posibilidades de desplazarnos en contextos fuera de escenarios tradicionales" (p. 144). En este sentido, la relación entre territorio y virtualidad debe entenderse como una interacción dinámica que amplía las formas de aprendizaje y mediación pedagógica (León y Troya, 2025).

El estudio aporta una contribución específica al campo de la educación patrimonial al integrar de manera articulada estrategias inmersivas (realidad aumentada [RA] y realidad virtual [RV]), aprendizaje situado, experiencia territorial, superando enfoques que analizan estos elementos de forma aislada. Investigaciones recientes han demostrado que la realidad aumentada y virtual favorecen la motivación, la interacción y la comprensión de contenidos patrimoniales (Chatsiopoulou y Michailidis, 2025), mientras que estudios en educación patrimonial destacan la importancia del aprendizaje situado y la vinculación con el territorio para fortalecer la identidad y el pensamiento crítico (Gómez-Hurtado *et al*., 2023).

Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se centran en resultados cognitivos o en experiencias tecnológicas específicas, sin integrar de forma sistemática la dimensión emocional, la memoria social y la construcción identitaria. En este sentido, el aporte del presente estudio radica en demostrar empíricamente, mediante un diseño cuasi experimental y análisis cualitativo basado en redes semánticas, que la combinación de tecnologías inmersivas, narrativas personales y experiencias situadas no solo mejora la comprensión del patrimonio, sino que transforma su significado, evidenciado en cambios sustanciales en la percepción del patrimonio como parte de la historia personal. De esta manera, el estudio contribuye a ampliar el campo al proponer la integración que articula

dimensiones cognitivas, afectivas y territoriales en la educación patrimonial contemporánea.

La investigación reciente en educación patrimonial evidencia una consolidación durante los últimos cinco años, con un énfasis creciente en estudios empíricos que destacan su contribución al desarrollo del pensamiento histórico, la construcción de identidad y la apropiación del patrimonio en contextos educativos. En particular, investigaciones aplicadas en América Latina han demostrado que las estrategias pedagógicas situadas y vinculadas al territorio fortalecen la comprensión histórica, la valoración simbólica y el sentido de pertenencia cultural en los estudiantes (Granda-Ullaguari *et al*., 2023; Mendoza-Garrido *et al*., 2021). Otros estudios en contextos educativos formales evidencian que la educación patrimonial favorece la construcción de vínculos significativos con el entorno cultural y promueve procesos de aprendizaje reflexivo e inclusivo (Gómez-Hurtado *et al*., 2023).

En este sentido, la incorporación de tecnologías inmersivas, especialmente la RA, ha ampliado las posibilidades de mediación en la educación patrimonial al enriquecer las experiencias de aprendizaje mediante la integración de elementos digitales en contextos reales. Diversas investigaciones empíricas recientes evidencian que el uso de RA incrementa la motivación, la atención y la interacción del alumnado con los contenidos culturales, al tiempo que mejora la comprensión de procesos históricos y patrimoniales (Kleftodimos *et al*., 2023; Chatsiopoulou y Michailidis, 2025). Del mismo modo, cuando estas tecnologías se articulan con enfoques pedagógicos activos, "favorecen el entusiasmo, la realización de tareas y aportan ventajas en términos de creatividad, innovación y participación estudiantil" (Cárdenas *et al*., 2024, p. 119).

La literatura también advierte que la efectividad de la RA depende de su adecuada integración didáctica y de criterios de usabilidad, incluyendo el diseño centrado en el usuario, la accesibilidad cognitiva y su adaptación a los contextos educativos (Cabero-Almenara *et al*., 2018; Garzón, 2021; Bezares *et al*., 2020). En el ámbito de la educación superior, esta tecnología se posiciona como un recurso con alto potencial para fomentar aprendizajes activos y experienciales, aunque su implementación aún enfrenta desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica y la mediación pedagógica (Heng, 2023). Al respecto, se expone que un ámbito de mayor difusión de las tecnologías es la educación (Lorenzo-Lledó *et al*., 2022). A nivel internacional, estudios recientes también confirman que las tecnologías inmersivas contribuyen a mejorar la retención del conocimiento y la calidad de la experiencia educativa en entornos patrimoniales (Wang y Ametefe, 2026).

En este contexto, el estudio se posiciona al aportar evidencia empírica situada que articula la educación patrimonial, las tecnologías inmersivas y el territorio. Así, se precisa el alcance y las condiciones de aplicación de estas estrategias en contextos latinoamericanos y fortalece su fundamentación dentro del estado del arte contemporáneo.

Dicho esto, como objetivo se plantea analizar la contribución de las metodologías participativas y el uso de tecnologías digitales, mediante estrategias didácticas inmersivas, en la comprensión del patrimonio ferroviario y su relación con la identidad local. Asimismo, se plantea como hipótesis que la integración de estrategias inmersivas y participativas favorece una comprensión más profunda del patrimonio y fortalece los vínculos identitarios en los estudiantes.

Metodológicamente, se adopta un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental y estudio de caso, aplicado a estudiantes universitarios durante recorridos patrimoniales en la ruta ferroviaria Urbina-Sibambe, en la provincia de Chimborazo, Ecuador. La intervención incluyó el uso de bitácoras de campo, narrativas personales y herramientas de análisis crítico, complementadas con cuestionarios, rúbricas y entrevistas aplicadas a grupos de control y experimental.

Los principales hallazgos evidencian mejoras en las habilidades de análisis histórico, el uso crítico de fuentes y la comprensión del valor simbólico del ferrocarril. Al mismo tiempo, se observa un fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad local, lo que confirma el potencial de las estrategias inmersivas como recurso pedagógico para resignificar el patrimonio ferroviario en contextos educativos.

Materiales y métodos

Con un enfoque mixto, con predominio cualitativo y un diseño cuasi experimental no equivalente con medición pre y postest, complementado con un estudio de caso, el diseño permitió analizar de manera articulada los cambios en la percepción del patrimonio, el desarrollo de competencias históricas y los procesos interpretativos construidos por los estudiantes en contextos de aprendizaje situado.

La población estuvo conformada por 106 estudiantes universitarios de dos períodos académicos de la carrera de Historia y Ciencias Sociales, distribuidos en dos grupos: grupo experimental (GE, n = 57) y grupo control (GC, n = 49). La asignación no fue aleatoria, sino que respondió a la organización académica preexistente, lo que caracteriza el diseño como cuasi experimental.

Para asegurar la equivalencia inicial, se aplicó un pretest de conocimientos y percepción patrimonial, cuyos resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente entre grupos ($t = 1.12$; $p = 0.26$), lo que confirma condiciones de partida comparables.

Se controlaron las variables sociodemográficas y académicas. El rango de edad es de 20 a 23 años, correspondiente a un nivel de formación universitaria intermedia. En cuanto a las variables académicas y sociodemográficas, como nivel de formación y distribución por género, se evidencia una distribución homogénea entre los grupos.

Se reconoce como limitación la muestra intencionada, potencialmente generadora de sesgos. Sin embargo, estos fueron mitigados mediante un diseño pretest-postest, el uso de grupo control y la triangulación metodológica. La medición del cambio en la

percepción patrimonial se realizó mediante un diseño pretest y postest, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

El grupo experimental participó en una intervención basada en estrategias inmersivas que integraron: realidad aumentada (WallaMe), entornos virtuales (CoSpaces Edu), exploración tridimensional (ThingLink), narrativas personales y bitácoras reflexivas. Las actividades desarrolladas en la ruta ferroviaria Urbina-Sibambe articularon experiencia territorial, mediación tecnológica y producción de proyectos interdisciplinarios. El grupo control trabajó los mismos contenidos mediante metodologías tradicionales.

Se utilizaron instrumentos cuantitativos y cualitativos como el cuestionario pretest-postest con 15 ítems Likert (1-5) y 3 preguntas abiertas. Además, se emplearon escalas de valoración patrimonial con 12 ítems (identidad, valoración, pertenencia). Las rúbricas de comprensión patrimonial fueron las 5 dimensiones evaluadas. Las técnicas cualitativas se emplearon a través de entrevistas, bitácoras y narrativas.

La validez se estableció mediante juicio de expertos (n = 5), con un coeficiente V de Aiken = 0.89 y la confiabilidad se determinó mediante alfa de Cronbach: $\alpha = 0.87$ (cuestionario), $\alpha = 0.90$ (escala).

Para el análisis cuantitativo de datos se aplicó un análisis en tres niveles: descriptivo mediante análisis de porcentajes (Tabla 2) e indicadores de implicación (Tabla 1) en competencias históricas. Se aplicó un nivel inferencial con la prueba *t* de Student, nivel de significancia ($p < 0.05$), el intervalo de confianza fue de 95 % y el tamaño del efecto de Cohen. El criterio de interpretación al considerar diferencias fue de $p < 0.05$ y el tamaño del efecto ≥ 0.5.

Para el análisis cualitativo se utilizó redes semánticas (Atlas. ti) empleándose para generar redes semánticas que representan relaciones entre categorías emergentes. El procedimiento incluyó una codificación abierta de las categorías iniciales (*identidad*, *memoria*, *vivencias*, *productos interdisciplinarios*, *emociones*). La codificación axial incluyó las relaciones entre categorías: *productos → vínculos afectivos → pensamiento histórico*. Para la codificación selectiva se usó la integración en modelos interpretativos (resignificación del patrimonio). Por último, se aplicó el consentimiento informado, confidencialidad y uso académico de la información.

Marco teórico

Identidad local y patrimonio ferroviario: una mirada educativa

El patrimonio constituye un proceso de construcción social en el que intervienen mecanismos de significación colectiva, apropiación simbólica y transmisión de memorias, más allá de su dimensión material (Prats, 2005). Desde esta perspectiva, su valor educativo radica en la posibilidad de articular contenidos curriculares con experiencias culturales y territoriales, favoreciendo una comprensión crítica del pasado

en relación con el presente. En este sentido, el patrimonio no es un objeto estático, sino un campo dinámico en el que se negocian sentidos, identidades y representaciones sociales.

Diversos estudios han señalado que el ferrocarril no solo transformó las estructuras económicas y los paisajes físicos, sino también las formas de vida, las relaciones laborales y las concepciones de nación y progreso (Ayala Mora, 2008). En el caso ecuatoriano, el sistema ferroviario constituye un referente para comprender procesos históricos como la modernización del Estado, la integración territorial y la expansión de la economía agroexportadora. Su construcción implicó la participación de diversos grupos sociales, incluyendo trabajadores indígenas, afrodescendientes y montubios, cuyas experiencias permiten analizar las tensiones sociales, condiciones laborales y dinámicas de exclusión (García, 2021).

El tramo Urbina-Sibambe sintetiza muchos de estos procesos, tanto por su complejidad técnica —representada en la Nariz del Diablo— como por su carga simbólica en la memoria colectiva. En este espacio convergen elementos relacionados con la ingeniería, el territorio y la identidad, lo que lo convierte en un escenario propicio para el análisis histórico desde una perspectiva interdisciplinaria. La lectura de estaciones, rutas, paisajes y vestigios materiales permite interpretar el ferrocarril como un espacio de memoria que articula las experiencias locales con los procesos nacionales.

Desde el ámbito educativo, la incorporación del patrimonio ferroviario en la enseñanza contribuye al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y situada. La identidad local, entendida como una construcción histórica, social y afectiva, se nutre del reconocimiento de estos referentes culturales y de su valoración en contextos contemporáneos. En este sentido, la educación patrimonial puede favorecer el sentido de pertenencia, especialmente en territorios donde el ferrocarril ha dejado huellas materiales e inmateriales que aún forman parte del imaginario colectivo.

Estrategias inmersivas en la didáctica del patrimonio

Las estrategias inmersivas en la enseñanza del patrimonio se sustentan en enfoques de aprendizaje activo y situado, que priorizan la experiencia directa, la participación del estudiante y la interacción con el entorno. Estas propuestas permiten superar los modelos transmisivos y promover procesos de aprendizaje más significativos en los que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la reflexión.

Una de las estrategias más relevantes es el uso de recorridos patrimoniales guiados. Las visitas a estaciones, tramos ferroviarios o museos convierten el espacio en un escenario pedagógico, facilitando la lectura del paisaje como expresión histórica y cultural. Cuando estos recorridos se integran al currículo mediante actividades previas y posteriores, favorecen el desarrollo del pensamiento histórico y la apropiación crítica del patrimonio (Bruley, 2021).

A estas prácticas se suma el uso de tecnologías digitales, particularmente la realidad aumentada y la realidad virtual, que amplían las posibilidades de interacción con

el patrimonio. Estas herramientas permiten reconstruir elementos desaparecidos o inaccesibles, lo que facilita comprender las dimensiones espaciales y temporales (Bekele *et al*., 2018). No obstante, su potencial educativo depende de su integración en propuestas pedagógicas que promuevan la reflexión crítica y eviten su uso instrumental. En contextos educativos, su aplicación ha demostrado incrementar la motivación, el interés y el compromiso del estudiantado (Falk y Dierking, 2018).

Otra estrategia relevante es la implementación de proyectos integradores de aula, que articulan los contenidos históricos con el análisis del entorno y el uso de recursos tecnológicos. Estos proyectos permiten relacionar el currículo con experiencias, promoviendo el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la investigación y la creatividad (Larmer y Mergendoller, 2015). Asimismo, favorecen el trabajo colaborativo y la integración de saberes desde una perspectiva interdisciplinaria.

Las bitácoras de campo y las narrativas personales constituyen herramientas metodológicas que vinculan la experiencia con la reflexión histórica. Las bitácoras facilitan el registro sistemático de observaciones, emociones e interpretaciones durante los recorridos. Esto contribuye al desarrollo de habilidades analíticas y de síntesis. Por su parte, las narrativas personales, ya sean propias o construidas a partir de relatos familiares, permiten conectar la historia oficial con la memoria comunitaria y enriquecen la comprensión del pasado desde perspectivas plurales (Hernández, 2019b).

En este sentido, la integración de memorias familiares, testimonios orales, fotografías y objetos contribuye a problematizar las narrativas históricas tradicionales y a democratizar la construcción del conocimiento histórico (Jelin, 2002). Estas prácticas permiten visibilizar experiencias que han sido marginadas en los relatos oficiales, fortaleciendo el vínculo entre patrimonio, identidad y educación.

Identidad comunitaria

La identidad comunitaria se configura a partir de la memoria compartida y del sentido de pertenencia, elementos que se construyen a través de relatos, prácticas y símbolos transmitidos entre generaciones (Hall, 2003). Estos procesos no son estáticos, sino que se transforman en función de las experiencias colectivas y de los cambios sociales. En el ámbito patrimonial, el ferrocarril actúa como un referente que condensa significados asociados con el trabajo, la modernización y la articulación territorial, lo que contribuye a la construcción de imaginarios colectivos (Jelin, 2002).

En el contexto educativo, el abordaje del patrimonio desde esta perspectiva permite que los estudiantes reconozcan su papel dentro de la historia comunitaria, desarrollen una mirada crítica sobre el pasado y valoren el patrimonio como un recurso vigente. De este modo, la educación patrimonial no solo transmite conocimientos, sino que también forma sujetos conscientes de su entorno y de su identidad cultural.

Experiencia práctica: recorrido educativo en la ruta Sibambe-Urbina

La ruta Sibambe-Urbina del ferrocarril transandino constituye un escenario de alto valor didáctico, tanto por su complejidad técnica como por su carga simbólica. La Nariz del Diablo representa un hito de la ingeniería ferroviaria, mientras que la estación de Urbina, ubicada a gran altitud, refleja la interacción entre la modernidad, la geografía y la cultura local (Ayala Mora, 2008). Este espacio permite abordar, de manera integrada, aspectos relacionados con el transporte, la memoria histórica, la interculturalidad y el desarrollo territorial.

Desde una perspectiva educativa, su utilización mediante estrategias inmersivas posibilita articular conocimientos técnicos, históricos y sociales. Con esto se promueve una comprensión más amplia del patrimonio ferroviario.

Figura 1. Estaciones del tren. Tramo Sibambe-Urbina



Fuente: *elaboración propia*

Resultados y discusión

La intervención pedagógica evidenció diferencias claras entre el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC). El primero participó en una propuesta basada en experiencias inmersivas apoyadas en RA y RV, el segundo siguió una metodología tradicional centrada en la exposición y el uso de textos. Esta distinción metodológica permitió observar el efecto de las estrategias aplicadas en la comprensión del patrimonio ferroviario. Por su lado, el GE alcanzó un mayor nivel de comprensión del patrimonio no solo como objeto material, sino como construcción simbólica, histórica y territorial.

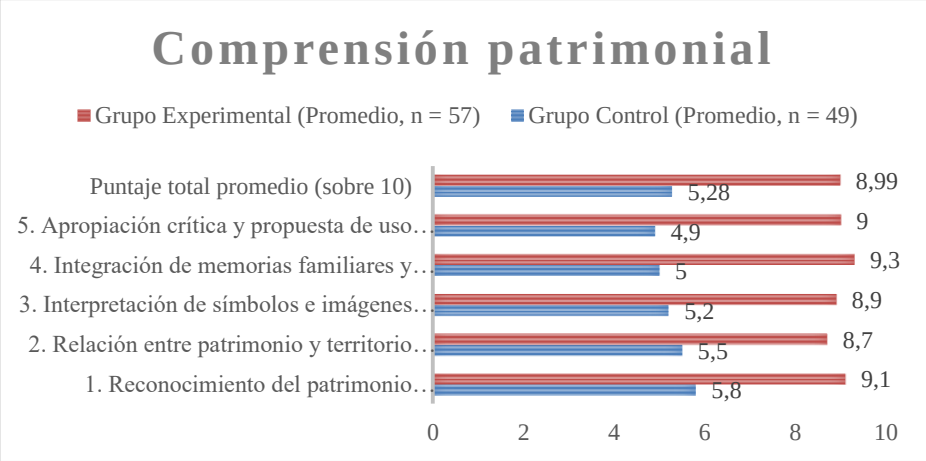
Desde una perspectiva cualitativa, los estudiantes del GE mostraron una mayor capacidad para relacionar el patrimonio con dinámicas territoriales e identitarias, incorporando interpretaciones más complejas y contextualizadas. Este resultado sugiere que la interacción directa con el entorno, mediada por los recursos tecnológicos, favorece

procesos de aprendizaje más profundos, en los que el conocimiento se construye a partir de la experiencia.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones que destacan el potencial de las tecnologías inmersivas para enriquecer la comprensión histórica mediante experiencias multisensoriales; lo que facilita la conexión entre contenidos abstractos y contextos concretos (Bekele *et al*., 2018; Radianti *et al*., 2020). Asimismo, los datos refuerzan la idea de que la integración de recursos digitales en la educación patrimonial no solo incrementa la motivación, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades analíticas y críticas.

En conjunto, los resultados evidencian que incorporar estrategias inmersivas en la enseñanza del patrimonio ferroviario mejora la comprensión patrimonial. Esto respalda la pertinencia de integrar tecnología y enfoque territorial en los procesos educativos.

Figura 2. Competencias históricas de comprensión patrimonial



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados evidencian diferencias entre el grupo experimental (8.99) y el grupo control (5.28), lo que confirma un efecto de la intervención. Sin embargo, un análisis crítico permite precisar que este impacto no puede atribuirse exclusivamente al uso de tecnologías inmersivas. Si bien estudios recientes destacan que la RA y la RV incrementan la motivación y la comprensión en contextos patrimoniales (Kleftodimos *et al*., 2023; Chatsiopoulou y Michailidis, 2025), los hallazgos del presente estudio —especialmente en dimensiones como integración de memorias familiares (9.3) y apropiación crítica (9.0)— sugieren que los resultados responden a la integración de varios factores como 1) la mediación tecnológica, 2) la metodología participativa basada en proyectos, 3) el contacto directo con el territorio y 4) la construcción de narrativas personales.

En particular, la evidencia del pretest-postest (22 % a 91 % en identidad patrimonial en la Tabla 2) indica que la transformación no es solo cognitiva, sino profundamente identitaria. Esto coincide con investigaciones que subrayan la relevancia del aprendizaje situado y la memoria social en la educación patrimonial (Granda-Ullaguari *et al*., 2023; Gómez-Hurtado *et al*., 2023), porque aquellas actividades pedagógicas patrimoniales dan sentido al futuro y propician la comprensión del pasado (Fontal-Merillas y García-Ceballos, 2019).

Desde esta perspectiva, los datos sugieren que el componente tecnológico actúa como facilitador, pero no como único factor explicativo. La mayor diferencia en dimensiones vinculadas con la memoria y la apropiación indica que el recorrido territorial y la experiencia situada desempeñan un papel determinante al permitir que el patrimonio sea vivido y no solo representado. Este hallazgo coincide con estudios recientes que señalan que la efectividad de las tecnologías inmersivas depende de su integración en contextos pedagógicos significativos y no de su uso aislado (Wang y Ametefe, 2026). Además, la producción de narrativas y proyectos interdisciplinarios articula el conocimiento histórico y la experiencia personal, lo que favorece aprendizajes más profundos y reflexivos.

Tabla 1. Resultados comparativos de implicación emocional y cognitiva entre el grupo experimental y el grupo control

Herramienta utilizada	Dimensión de análisis	GE	GC
CoSpaces Edu	Participación en recorridos virtuales	94.0 %	35.5 %
WallaMe (RA)	Conexión con memorias locales	89.3 %	28.6 %
ThingLink (3D)	Exploración activa de objetos patrimoniales	91.2 %	41.7 %
Bitácoras reflexivas	Sentimiento de ser parte de la historia	87.5 %	33.3 %
Síntesis general	Implicación emocional y cognitiva	90.5 %	34.8 %

Fuente: *elaboración propia*

Los resultados muestran diferencias entre el GE y el GC en todas las dimensiones de implicación cognitiva y emocional, destacando especialmente la participación en recorridos virtuales (94.0 % frente a 35.5 %), la conexión con memorias locales (89.3 % frente a 28.6 %) y la implicación general con un promedio de 90.5 % frente a 34.8 %. Estos datos confirman que la intervención tuvo impacto. Sin embargo, una lectura crítica sugiere que dichos resultados no pueden atribuirse exclusivamente al uso de tecnologías inmersivas, sino a la articulación de múltiples factores pedagógicos y contextuales.

Aunque estudios previos destacan el potencial de la RA y la RV para mejorar la motivación y la participación (Bekele *et al*., 2018; Radianti *et al*., 2020) y algunas investigaciones recientes confirman su impacto en la interacción y comprensión en entornos educativos (Kleftodimos *et al*., 2023, Chatsiopoulou y Michailidis, 2025), los resultados de este estudio evidencian que las mayores diferencias se concentran en dimensiones vinculadas con la memoria, la identidad y la experiencia emocional. Esto sugiere que la tecnología actúa principalmente como un facilitador, mientras que la transformación profunda del aprendizaje se explica por la combinación con estrategias participativas y situadas.

En este sentido, el recorrido territorial en los tramos Urbina-Guamote-Palmira-Alausí desempeña un papel clave al permitir la vivencia directa del patrimonio y su reinterpretación como construcción histórica y social, en coherencia con el aprendizaje situado (Prats, 2005). Los datos complementarios (77 % de estudiantes que lograron imaginar la vida ferroviaria y 69 % con mayor interés por la historia local) refuerzan esta idea, indicando que el contacto con el territorio potencia la comprensión más allá de la mediación tecnológica. Este hallazgo coincide con investigaciones recientes que destacan que la experiencia directa y contextualizada es determinante en la educación patrimonial (Gómez-Hurtado *et al*., 2023; Granda Ullaguari *et al*., 2023).

Adicionalmente, la metodología participativa basada en proyectos y la construcción de narrativas personales (microdocumentales y mapas emocionales) contribuyen al desarrollo de competencias históricas y a la apropiación simbólica del patrimonio. La relación entre implicación emocional (87.5 % frente a 33.3 %) y producción narrativa sugiere que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes articulan conocimiento histórico con experiencia personal (Fontal-Merillas *et al*., 2017). En este sentido, los resultados no responden a un único factor causal, sino a la sinergia entre tecnología-metodología-territorio-narrativa.

Tabla 2. Cambios en la percepción del patrimonio ferroviario en los grupos GE y GC

Categoría de percepción patrimonial	GE-pretest	GE-postest (%)	GC-pretest (%)	GC-postest (%
Patrimonio como recurso dinámico	78 %	90 %	80 %	74 %
Patrimonio como parte de mi historia y la de mi comunidad	22 %	91 %	20 %	26 %

Fuente: *elaboración propia a partir de entrevistas semiestructuradas y bitácoras reflexivas (2025)*

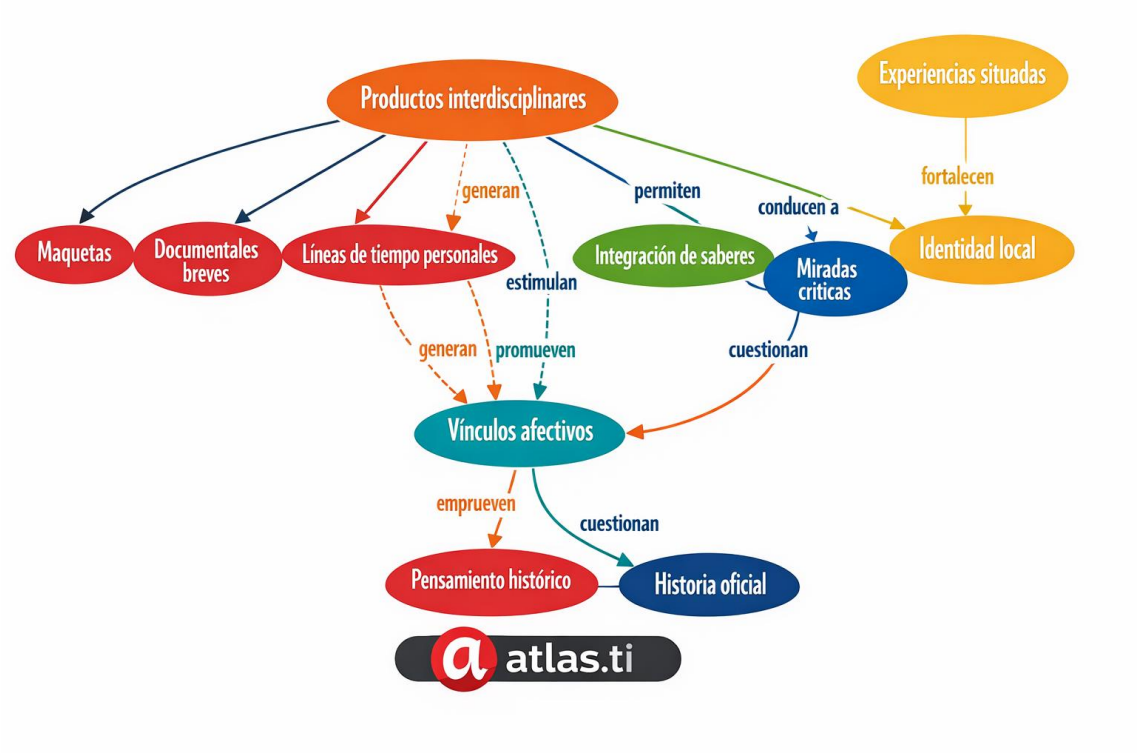
Los resultados evidencian un cambio sustantivo en la percepción del patrimonio ferroviario en el GE, particularmente en la categoría *parte de mi historia y la de mi comunidad*, que se incrementa de 22 % en el pretest a 91 % en el postest, en contraste con el GC, donde apenas varía de 20 % a 26 %. De manera similar, la concepción del patrimonio como recurso dinámico aumenta en el GE de 78 % a 90 %, mientras que en el GC disminuye de 80 % a 74 %. Estos resultados confirman que la intervención no solo incrementa el conocimiento, sino que transforma el significado atribuido al patrimonio. No obstante, una lectura crítica permite afirmar que este cambio no responde a un único factor explicativo, sino a la convergencia de dimensiones tecnológicas, metodológicas y territoriales.

La incorporación de tecnologías inmersivas (realidad aumentada y entornos virtuales) favorece experiencias más interactivas y motivadoras, en línea con estudios recientes que destacan su potencial para mejorar la participación y la comprensión en contextos patrimoniales (Kleftodimos *et al*., 2023, Chatsiopoulou y Michailidis, 2025). Sin embargo, los resultados —especialmente en dimensiones vinculadas a identidad y memoria— muestran que la tecnología actúa principalmente como mediadora del aprendizaje, pero no explica por sí sola la profundidad del cambio observado.

La magnitud del incremento en la dimensión identitaria sugiere que el aprendizaje situado y el contacto directo con el territorio desempeñan un papel determinante. El recorrido ferroviario permitió vivenciar el patrimonio como experiencia concreta, favoreciendo una reinterpretación crítica del entorno, en coherencia con el aprendizaje contextualizado (Prats, 2005). Este hallazgo se alinea con investigaciones recientes que subrayan que la experiencia territorial y la memoria local son fundamentales en la construcción de significado patrimonial (Granda-Ullaguari *et al*., 2023; Gómez-Hurtado *et al*., 2023).

La metodología participativa basada en proyectos y narrativas personales explica la resignificación del patrimonio al integrar dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje. Como señalan Fontal-Merillas *et al*. (2017), las metodologías activas favorecen la apropiación simbólica del patrimonio, lo cual se confirma en este estudio al evidenciar que los estudiantes no solo comprenden el pasado, sino que lo vinculan con su experiencia e identidad (Hernández, 2019a). En este sentido, los resultados se explican por la interacción entre narrativas personales, experiencia territorial y mediación tecnológica, más que por un único componente.

Figura 3. Red semántica: proyectos integradores en el aula



Fuente: *elaboración propia*

El análisis de la red semántica derivada de los proyectos integradores evidencia una transformación profunda en la forma en que los estudiantes construyen el conocimiento histórico, en la que convergen categorías como *productos interdisciplinarios*, *vínculos afectivos*, *pensamiento histórico* e *identidad local*. Estas son producto de múltiples dimensiones pedagógicas.

Los nodos centrales de la red —especialmente los vinculados a productos interdisciplinarios y vínculos afectivos— indican que el impacto del aprendizaje se sustenta en la metodología participativa basada en proyectos, más que en la tecnología en sí misma. Este hallazgo coincide tanto con la pedagogía de la memoria (Hernández, 2019b; Seixas y Morton, 2013) como con investigaciones recientes que destacan que el aprendizaje significativo en educación patrimonial depende de la integración entre experiencia, emoción y reflexión crítica (Granda-Ullaguari *et al*., 2023; Gómez-Hurtado *et al*., 2023). En este sentido, la tecnología actúa como mediadora del proceso, pero no constituye el factor principal de cambio.

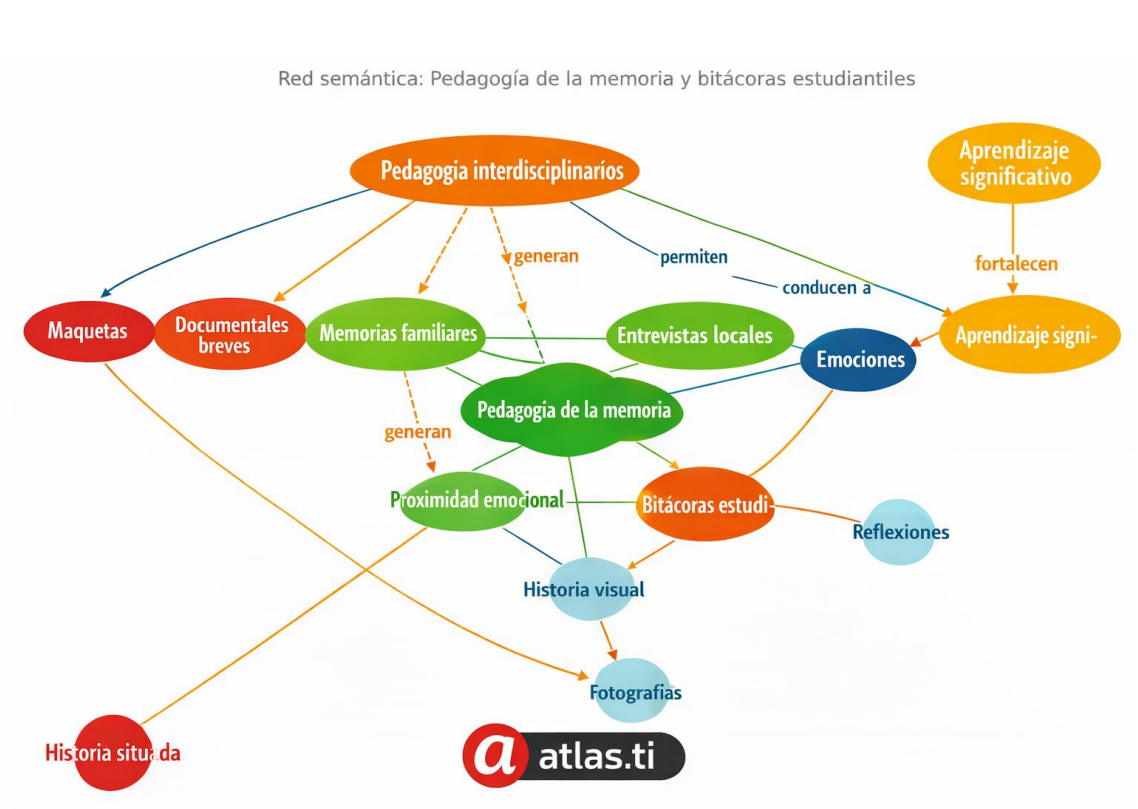
La red muestra que los productos interdisciplinares favorecen la integración de saberes y conducen a miradas críticas, lo que sugiere que la resignificación del patrimonio se explica por la construcción de narrativas personales. La producción de microdocumentales, líneas de tiempo y mapas emocionales permite articular la historia oficial y las vivencias locales, generando procesos de apropiación simbólica. Estudios recientes sobre aprendizaje inmersivo confirman que las narrativas digitales y personales

potencian la reflexión crítica y la implicación del estudiantado cuando se combinan con metodologías activas (Kleftodimos *et al*., 2023).

La presencia de categorías como *experiencias situadas* e *identidad local evidencia* el papel determinante del contacto directo con el territorio. Este elemento permite que el patrimonio sea vivido y reinterpretado desde la experiencia, favoreciendo una comprensión situada. Investigaciones recientes señalan que el aprendizaje patrimonial contextualizado en el territorio genera mayor compromiso y construcción identitaria que los entornos digitales (Chatsiopoulou y Michailidis, 2025). En este sentido, la mejora observada en los procesos de comprensión no puede atribuirse solo al componente tecnológico, sino a la articulación entre experiencia territorial y mediación pedagógica.

En contraste, si la intervención se hubiera basado únicamente en tecnologías inmersivas, los resultados probablemente se habrían limitado a mejoras en la participación o motivación, pero no necesariamente en procesos de resignificación profunda. Esto coincide con estudios recientes que advierten que el impacto de la realidad aumentada y virtual es limitado cuando no se integra en diseños pedagógicos estructurados (Wang y Ametefe, 2026).

Figura 4. Red semántica de relaciones entre categorías emergentes en la educación patrimonial



Fuente: *elaboración propia*

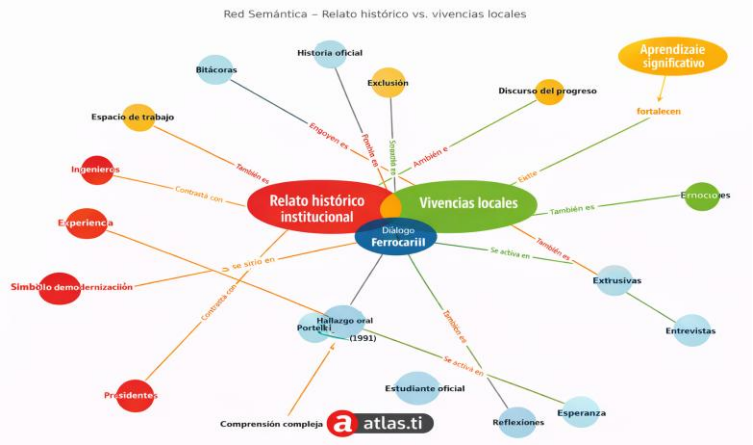
La integración de impresiones personales, recuerdos familiares y registros visuales permitió configurar una pedagogía de la memoria centrada en la experiencia en la que las categorías emergentes —*memorias familiares*, *entrevistas locales* y *emociones*— se articulan con la dimensión histórica del ferrocarril. Esta relación, visible en la red semántica, muestra cómo el patrimonio deja de ser un contenido abstracto para convertirse en una experiencia, favoreciendo su resignificación desde la cotidianidad y no únicamente desde discursos oficiales. En este sentido, se configura una comprensión situada del pasado, donde el vínculo con el territorio y la proximidad emocional fortalecen los aprendizajes significativos (Hernández, 2019a; Londoño y Carvajal, 2019), en coherencia con estudios recientes que subrayan el valor de la memoria social en la educación patrimonial (Granda-Ullaguari *et al*., 2023).

Las narrativas construidas basadas en relatos familiares, entrevistas locales y experiencias cercanas reflejan la vigencia de una historia oral medida pedagógicamente, que trasciende el archivo tradicional y activa la subjetividad en el proceso de aprendizaje. Tal como se observa en la red, la conexión entre *pedagogía de la memoria* y *proximidad emocional* conduce a procesos de reflexión que fortalecen la construcción de identidad. Así, la enseñanza de la historia se configura como un espacio de reconstrucción identitaria, donde las memorias individuales y comunitarias adquieren valor epistémico, posibilitando el cuestionamiento de narrativas hegemónicas (Zermeño, 2020). Este enfoque se alinea con investigaciones recientes que destacan el papel de las narrativas personales y digitales en la construcción de significado y pensamiento crítico (Kleftodimos *et al*., 2023).

Por otra parte, herramientas como las bitácoras estudiantiles, identificadas en la red como nodo clave vinculado a *reflexiones* e *historia visual*, no solo cumplen una función de registro, sino que permiten comprender cómo se construye y transmite el conocimiento histórico. Su relación con elementos como *fotografías* y *documentales breves* evidencia que los estudiantes no se limitan a reproducir información, sino que elaboran interpretaciones propias del pasado. Este proceso fortalece una didáctica crítica y situada en la que el estudiante asume un rol activo en la producción de saberes, articulando memoria, identidad y análisis histórico en contextos educativos significativos.

Una lectura crítica de la red semántica permite señalar que, aunque las tecnologías digitales facilitaron el registro y la visualización (historia visual, fotografías), el impacto principal parece estar asociado a la metodología participativa y a la construcción narrativa, así como al contacto con el territorio más que al uso de tecnologías en sí mismas. Investigaciones recientes han demostrado que las herramientas digitales solo generan aprendizajes profundos cuando se integran en experiencias pedagógicas contextualizadas (Chatsiopoulou y Michailidis, 2025; Wang y Ametefe, 2026).

Figura 5. Red semántica: relato histórico vs. vivencias locales



Fuente: *elaboración propia*

El análisis de la red semántica *relato histórico vs. vivencias locales* evidencian una transformación significativa en la enseñanza del patrimonio ferroviario, al articular dos dimensiones tradicionalmente separadas: el relato histórico institucional y las experiencias cotidianas del territorio. La red muestra que categorías como *historia oficial*, *discurso del progreso* e *ingenieros* se conectan con *vivencias locales*, *entrevistas*, *emociones* y *reflexiones*, lo que permite interpretar el aprendizaje como un proceso dialógico más complejo. No obstante, una lectura crítica de estos resultados permite afirmar que esta transformación no puede atribuirse a un único factor, sino a la interacción entre componentes tecnológicos, metodológicos, territoriales y narrativos.

La incorporación de vivencias locales mediante bitácoras y entrevistas permitió cuestionar el relato institucional sobre la ausencia de estas voces en los textos históricos. Este hallazgo se vincula con Portelli (1991), quien sostiene que la historia oral introduce formas de verdad basadas en la experiencia y se refuerza con investigaciones recientes que destacan el valor de las narrativas locales para construir aprendizajes significativos en educación patrimonial (Granda-Ullaguari *et al*., 2023; Gómez-Hurtado *et al*., 2023). En este sentido, los resultados sugieren que el impacto observado se explica en gran medida por la incorporación de la memoria social y la experiencia.

La red semántica evidencia que el nodo central *diálogo ferrocarril* articula el vínculo entre historia oficial y vivencias, generando categorías emergentes como *exclusión*, *espacio de trabajo* y *esperanza*, que amplían la interpretación del patrimonio. Este proceso responde a la lógica de una metodología participativa, en la que los estudiantes construyen conocimiento a partir de la confrontación de fuentes y experiencias. Tal como señalan Cuesta y López-Facal (2020), este enfoque favorece una comprensión crítica del pasado, mientras que estudios recientes indican que el aprendizaje

basado en experiencias y narrativas contribuye a desarrollar el pensamiento histórico complejo (Kleftodimos *et al*., 2023).

El contacto directo con el territorio —evidenciado en categorías como *experiencias*, *espacio de trabajo* y *vivencias locales*— aparece como un elemento importante en la resignificación del patrimonio. Este componente permite interpretar el ferrocarril no solo como símbolo de modernización, sino como un espacio social con múltiples significados (trabajo, movilidad, exclusión). Investigaciones recientes han demostrado que el aprendizaje patrimonial es más profundo cuando se vincula con contextos reales y experiencias situadas (Chatsiopoulou y Michailidis, 2025), lo que refuerza la idea de que el territorio actúa como mediador fundamental del aprendizaje.

En contraste, las tecnologías inmersivas —aunque relevantes— cumplen principalmente una función de mediación, ya que permiten visualizar procesos históricos y dinamizar la interacción. Sin embargo, la red semántica muestra que no son el elemento central del cambio, sino un recurso que potencia otros procesos. Esto coincide con estudios recientes que advierten que la RA y la RV solo generan aprendizajes significativos cuando se integran en metodologías activas y contextos auténticos (Wang y Ametefe, 2026; Heng, 2023).

Limitaciones

El uso de una muestra intencionada no puede introducir sesgos de selección, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Aunque la equivalencia inicial entre grupos fue verificada mediante pretest, no se puede descartar completamente la influencia de variables no controladas. Las condiciones específicas como el acceso a herramientas digitales (CoSpaces, WallaMe, ThingLink) y la disponibilidad del entorno ferroviario favorecen los resultados que no necesariamente se reproducen en contextos con menor acceso tecnológico o sin un entorno patrimonial cercano.

El análisis cualitativo basado en redes semánticas, como se observa en la relación entre memoria, emociones y aprendizaje, presenta una limitación interpretativa asociada a la subjetividad del análisis. Aunque se aplicaron criterios de validación, la construcción de relaciones entre categorías depende del proceso analítico del investigador.

Sostenibilidad de la intervención

Los resultados muestran que la intervención es altamente efectiva. Sin embargo, su sostenibilidad en el tiempo depende de varios factores como el uso de tecnologías inmersivas que requiere de infraestructura tecnológica, conectividad y capacitación docente. Esto representa una limitación en instituciones con menos recursos.

El impacto del aprendizaje no depende únicamente de la tecnología, sino de la integración de elementos como la pedagogía, las narrativas y las experiencias situadas, lo que implica que la sostenibilidad del modelo no radica exclusivamente en mantener herramientas digitales, sino en consolidar una metodología pedagógica multifacética. En

este sentido, la intervención presenta una ventaja importante: algunos de sus componentes más influyentes —como las bitácoras, entrevistas o narrativas personales— son de bajo costo y pueden mantenerse incluso en ausencia de tecnología avanzada. Esto sugiere que la sostenibilidad es viable si se prioriza el enfoque pedagógico sobre los recursos tecnológicos.

Transferencia a otros contextos

Los hallazgos, especialmente los observados en la red semántica *relato histórico vs. vivencias locales*, indican que el modelo es transferible a otros contextos de educación patrimonial, siempre que se respete su lógica integradora. La transición desde una historia centrada en discursos oficiales hacia una interpretación basada en vivencias locales, memoria y experiencia puede aplicarse en contextos urbanos, rurales o en otros tipos de patrimonio (industrial, cultural, comunitario). La transferencia no debe entenderse como una reproducción mecánica del uso de herramientas digitales, sino como la adaptación de cuatro componentes clave identificados en el estudio: metodología participativa (aprendizaje basado en proyectos), contacto directo con el territorio (aprendizaje situado), construcción de narrativas personales (memoria e identidad) y mediación tecnológica (como facilitador, no eje central).

La evidencia muestra que el impacto observado no depende de un solo elemento, sino de la sinergia entre factores. En contextos donde la tecnología es limitada, el modelo podría mantenerse priorizando los componentes territorial y narrativo. En cambio, en entornos digitales, la tecnología puede potenciar los resultados, pero no sustituir los procesos pedagógicos.

Conclusiones

La integración de estrategias inmersivas en la enseñanza del patrimonio ferroviario favorece una comprensión más profunda, situada y crítica, en la que el patrimonio deja de percibirse como un objeto estático para ser reconocido como parte de la historia personal y comunitaria. Este cambio se expresa en la capacidad de los estudiantes para resignificar el patrimonio a partir de sus experiencias, articulando conocimiento histórico, memoria social y contexto territorial.

La incorporación de tecnologías como la RA y la RV facilitó la construcción de itinerarios interactivos, narrativas digitales y productos interdisciplinarios. Los hallazgos muestran que su impacto no es autónomo, sino dependiente de su articulación con metodologías participativas, la experiencia directa en el territorio y la construcción de relatos personales. En este sentido, las tecnologías operan como mediadoras del aprendizaje y no como el factor central de transformación.

El estudio confirma, asimismo, avances en competencias histórico-patrimoniales, evidenciados en la interpretación crítica, la contextualización y la producción de narrativas con sentido local, lo que responde a enfoques de aprendizaje situados y activos. Estos resultados refuerzan la pertinencia de los modelos pedagógicos que integran la

dimensión cognitiva, la emocional y el territorial en la enseñanza de la historia (Fontal-Merillas *et al*., 2017; Hernández, 2019b).

Los efectos observados no responden a un único componente, sino a la interacción entre tecnología, metodología participativa, experiencia territorial y narrativa personal. Esta articulación constituye el principal aporte del estudio, al superar una visión tecnocéntrica y proponer una comprensión integradora de la educación patrimonial.

Por último, se plantea una ruta metodológica transferible basada en el diagnóstico, la inmersión territorial, la mediación tecnológica, la producción interdisciplinaria y la reflexión crítica. Esto permite adaptar el modelo a distintos contextos educativos, siempre que se mantenga la coherencia del diseño pedagógico.

Referencias bibliográficas

Álvarez, E., Bellezza, A. y Caggiano, V. (2016). Realidad aumentada: Innovación en educación. *Didáctica y Educación*, *7*(1), 195-212. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568046

Ávila-Rodríguez, M., Delage-González, L., López-López, Y. y Cisneros-Álvarez, P. (2025). La digitalización 3D del patrimonio cultural en museos: Documentación, conservación, restauración, divulgación y didáctica. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, *56*, 193-213. https://doi.org/10.30827/caug.v56.31199

Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Ayala Mora, E. (2008). *Historia general del Ecuador. Tomo 10. El siglo XX: crisis y desarrollo*. Corporación Editora Nacional.

Bekele, M., Pierdicca, R., Frontoni, E., Malinverni, E. y Gain, J. (2018). A survey of augmented, virtual, and mixed reality for cultural heritage. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, *11*(2), 1-36. https://doi.org/10.1145/3145534

Bezares, L., Toledo, P., Aguilar, R. y Martínez, F. (2020). Diseño de recursos educativos con realidad aumentada centrados en el usuario. *Revista de Educación a Distancia*, *20*(63), 1-20. https://www.redalyc.org/journal/688/68863614006/68863614006.pdf

Bruley, S. (2021). *Éduquer par le sensible: Pratiques pédagogiques du patrimoine culturel*. L'Harmattan.

Cabero, J. y Barroso, J. (2016). Ecosistemas de aprendizaje con la realidad aumentada: Posibilidades educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (5), 141-154. https://doi.org/10.51302/tce.2016.101

Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E. y López-Meneses, E. (2018). *Tecnologías emergentes aplicadas a la educación*. Síntesis.

Cano, R. (2015). *El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales*. Graó.

Cárdenas-Castellanos, J., Camacho Vázquez, M., Adaile Benítez, N. y Pérez Méndez, J. (2024). Realidad aumentada en educación universitaria. *Emerging Trends in Education*, *7*(13), 117-128. https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6300

Chatsiopoulou, A. y Michailidis, M. (2025). Augmented reality applications in cultural heritage education: A systematic review. *Heritage*, *8*(10). https://doi.org/10.3390/heritage8100421

Cuenca, J. y Martín, M. (2019). Educar en patrimonio: Más allá del objeto, hacia la experiencia significativa. En A. Villares y J. Prats (Eds.), *Didáctica del patrimonio* (pp. 45-66). Graó.

Cuenca, J., Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M. (2011). *El patrimonio cultural en la educación reglada*. S. e.

Cuesta, R. y López-Facal, R. (2020). *Memoria y didáctica de la historia: Problemas y perspectivas*. Trea.

Downs, R. y Stea, D. (2011). *Geographic space perception and cognition*. Routledge.

Estepa, J., Ávila Ruiz, R. y Ruiz Fernández, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *6*, 75-94. https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626007.pdf

Falk, J. y Dierking, L. (2018). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Rowman y Littlefield.

Fontal-Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. y Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de primaria: Del currículo a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 79-95. https://doi.org/10.6018/reifop.20.2.286321

Fontal-Merillas, O. y García-Ceballos, S. (2019). Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje en educación patrimonial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *33*(3), 285-306. https://www.redalyc.org/journal/274/27466132017/27466132017.pdf

García, L. (2021). *Ferrocarril y nación: Modernización, exclusión y territorio en el Ecuador republicano*. FLACSO Ecuador.

Garzón, J. (2021). Usabilidad y adopción de la realidad aumentada en educación. *Education in the Knowledge Society*, *22*. https://doi.org/10.14201/eks.26514

Gómez-Hurtado, I., Cuenca, M. y Borgui, B. (2023). Educación patrimonial inclusiva y aprendizaje significativo. *Estudios Pedagógicos*, *1*, 413-430.

Granda-Ullaguari, L., Albarracín, M., Granda, G. y Granda, M. (2023). Educación patrimonial y pensamiento crítico: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 1-20. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1

Hall, S. (2003). *La identidad cultural en la posmodernidad*. Amorrortu.

Heng, K. (2023). Augmented reality in higher education: Benefits and challenges. *Horizon Nexus Journal*, *2*(2). https://horizonnexusjournal.editorialdoso.com/index.php/home/article/view/39

Hernández, C. (2019a). *Memoria, patrimonio e identidad: La educación patrimonial como construcción colectiva*. Magisterio.

Hernández, F. (2019b). *Educar en el presente con memorias del pasado*. Octaedro.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Kleftodimos, A., Evagelou, A., Triantafyllidou, A., Grigoriou, M. y Lappas, G. (2023). Augmented reality for cultural heritage communication and education. *Sensors*, *23*(10), 49-63. https://doi.org/10.3390/s23104963

Larmer, J. y Mergendoller, J. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. ASCD.

León, C. (2018). *El método geográfico en la investigación formativa*. UNACH.

León, C. y Troya, H. (2025). Espacios de aprendizaje de geografía: Itinerario virtual y territorial. *EDUCA*, *5*(1), 1-28. https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.142

Lima, F. (2025). Urban requalification projects and railway heritage. *Agua y Territorio*, *25*, 249-265. https://doi.org/10.17561/at.25.7918

Londoño, J. y Carvajal, J. (2019). Pedagogías de la memoria histórica. *Educación y Ciudad*, (30), 65-78.

Lorenzo-Lledó, G., Lorenzo-Lledó, A. y Lledó Carreres, A. (2022). Tendencias en el uso

de la realidad aumentada en educación. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(2), 475-493. http://dx.doi.org/10.6018/rie.464491

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C., Añorbe-Díaz, B. y González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(2), 469-486. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a

Martínez, C. y Sánchez, L. (2020). Realidad aumentada en educación patrimonial. *Comunicar*, *28*(65), 45-54. https://doi.org/10.3916/C65-2020-04

Mendoza-Garrido, R., Cabarcas-Álvarez, A., Puello-Beltrán, J., Fabregat-Gesa, R. y Baldiris-Navarro, S. (2021). Experiencia de educación patrimonial apoyada en realidad aumentada. *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquia*, (99), 52-62. https://doi.org/10.17533/udea.redin.20200582

Portelli, A. (1991). *La muerte de Luigi Trastulli y otros ensayos de historia oral*. Era.

Prats, J. (2011). *La educación en el patrimonio*. Graó.

Prats, L. (2005). El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, *21*, 17-35. https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913910002.pdf

Radianti, J., Majchrzak, T., Fromm, J. y Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Education and Information Technologies*, *25*, 2405-2439. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10063-7

Sáez, S., Merino Orozco, A., Di Giusto Valle, C., Mercado Val, E., Pérez de Albéniz Garrote, G., Delgado Benito, V. y Medina Gómez, M. (2025). Cultural participation as a pathway to social inclusion: A systematic review and youth perspectives on disability and engagement. *Societies*, *15*(10). https://doi.org/10.3390/soc15100288

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson.

Wang, Y. y Ametefe, F. (2026). Immersive technologies in cultural heritage learning: A systematic review. *Presence*.

Zermeño, S. (2020). *Pedagogía crítica, memoria y transformación social*. Siglo XXI.

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

García Villanueva, Jorge; García Tepale, Sergio
Acoso docente-estudiante en bachillerato privado: un análisis por género desde la percepción estudiantil
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-15
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1298

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381005

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Acoso docente-estudiante en bachillerato privado: un análisis por género desde la percepción estudiantil

Teacher-student harassment in private high schools: a gender-based analysis from the students' perspective

Recepción: 18 de febrero de 2026
Aprobación: 18 de junio de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1298

Jorge García Villanueva
jorge.garciavi@anahuac.mx
https://orcid.org/0000-0003-4994-6756
Universidad Anáhuac-Universidad Pedagógica Nacional, México

Sergio García Tepale
sergio_garcia28@anahuac.mx
https://orcid.org/0009-0001-4910-8886
Universidad Anáhuac, México

Resumen

El acoso docente-estudiante es una forma de violencia poco explorada, especialmente en el nivel medio superior. Este artículo presenta un análisis cuantitativo con enfoque de género, basado en la percepción de las y los estudiantes de un bachillerato privado en la Ciudad de México. A través de un instrumento validado estadísticamente, se examinaron cinco tipos de acoso: verbal, físico, psicológico, sexual y virtual. El estudio identifica diferencias inesperadas entre hombres y mujeres en la forma en que experimentan las conductas de acoso. Además, se aplicó una regresión lineal que mostró que el género tiene un peso específico en la percepción general del acoso, lo cual sugiere patrones de vulnerabilidad diferenciada. Los hallazgos contribuyen a visibilizar la necesidad de políticas escolares con perspectiva de género, así como de herramientas diagnósticas que permitan prevenir y atender este tipo de violencia desde sus manifestaciones más normalizadas.
Palabras clave: acoso escolar, ambiente educacional, hombre, mujer, relación profesor-alumno

Abstract

Teacher-student harassment is an underexplored form of violence, especially at the upper-secondary level. This article presents a gender-focused quantitative analysis based on the perceptions of students at a private upper-secondary school in Mexico City. Using a statistically validated instrument, we examined five types of harassment: verbal, physical, psychological, sexual, and virtual. The study identifies notable differences between women and men in how they experience these behaviors. In addition, a linear regression shows that gender has a specific weight in overall perceptions of harassment, suggesting differentiated patterns of vulnerability. The findings underscore the need for school policies with a gender perspective and diagnostic tools that can prevent and address this type of violence, including its most normalized manifestations.
Keywords: educational environment, men, school harassment, teacher-student relationship, women

Introducción

Desde una perspectiva de género e interseccionalidad, en este artículo se define el acoso docente-estudiante como un conjunto de conductas de poder ejercidas por personas adultas en posición de autoridad que degradan, descalifican o vulneran a estudiantes en espacios escolares, y cuya expresión se ve modulada por construcciones sociales de género y por otras dimensiones de opresión de clase, etnia, orientación e identidad sexual. Según Ruiz-Ramírez *et al*. (2020), estas prácticas pueden ir desde lo verbal y psicológico hasta lo sexual y virtual, y se legitiman en culturas escolares que normalizan la subordinación estudiantil.

De acuerdo con Ruiz-Ramírez *et al*. (2020), un análisis interseccional permite reconocer que género, identidad sexual, clase y etnia inciden simultáneamente en la experiencia y percepción del acoso, por lo que no puede asumirse neutralidad ni homogeneidad en los efectos. De acuerdo con Albores-Gallo *et al*. (2011), en bachillerato se han documentado prevalencias de acoso entre pares que contextualizan los riesgos y tensiones que también pueden reproducirse en la relación docente-estudiante. Además, según Pavez y García (2020), desde la perspectiva docente, el entorno digital introduce dinámicas específicas donde la mediación del profesorado es decisiva y, en casos críticos, puede formar parte del problema.

Asimismo, es indispensable situar el fenómeno en marcos normativos y de corresponsabilidad institucional y docente. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), los planteles federales de educación media superior (EMS) deben contar con protocolos claros de prevención, atención y canalización, con rutas de denuncia y medidas de protección. Desde la sociedad civil, en concordancia con Mexicanos Primero (2019), se recomiendan estrategias escolares que desnormalicen los estereotipos y aseguren la participación estudiantil en ambientes de respeto e igualdad. En concordancia con la Secretaría de Educación del Estado de México (2022), existen orientaciones didácticas y de gestión escolar específicas para EMS que operacionalizan estas pautas en el aula y a nivel de plantel.

Finalmente, la literatura nacional sugiere prestar especial atención a las discriminaciones basadas en orientación e identidad de género. En concordancia con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013), el acoso por motivos de diversidad sexual puede ser ejercido también por el personal docente y verse reforzado por las normativas binarias, por ejemplo, uniformes, lo que obliga a revisar las reglas escolares con un enfoque de derechos. De acuerdo con Cifuentes Zunino *et al*. (2020), visibilizar estas violencias es una condición para dimensionar su impacto en el bienestar y en la permanencia del estudiantado.

En los últimos años, el acoso dentro del entorno escolar ha pasado de ser un tema marginado a reconocerse como una forma de violencia estructural que afecta las trayectorias educativas en cualquier nivel académico, esto sin considerar las afectaciones a la salud mental y el sentido de pertenencia del estudiantado. La conversación pública y las publicaciones en la literatura clásica suelen centrarse en las agresiones entre pares. Sin embargo, el acoso ejercido por figuras de autoridad, las y los docentes, permanece menos visible, especialmente en el nivel medio superior. Esta opacidad no es casual, ya que el fenómeno se expresa en múltiples

dimensiones (verbal, física, psicológica, sexual y virtual) y tiende a permanecer en la sombra por la legitimidad social atribuida al rol docente y por la naturalización de ciertas prácticas que datan de siglos anteriores.

Según Hernández y Saravia (2016), en muchas escuelas persisten estructuras jerárquicas que silencian la experiencia de las y los estudiantes y validan el poder de la o el agresor, generando ambientes hostiles que rara vez se reconocen como tales. En la misma línea de investigación, Avilés-Martínez (2002) explica que la violencia simbólica se reproduce cuando las conductas de maltrato quedan justificadas como disciplina o como control legítimo, lo que dificulta su identificación y denuncia.

Desde un marco de género, la literatura reciente subraya que la escuela no es un espacio neutro; los materiales didácticos, las prácticas cotidianas y la cultura institucional pueden reproducir desigualdades y estereotipos. Para Rodríguez-Domínguez y Tisnado-Osuna (2025), el análisis de la literatura emergente del siglo XXI demuestra avances, pero también límites en la transversalización de género; persisten representaciones que siguen modelando la experiencia de las y los estudiantes.

De acuerdo con Guevara-Ruiseñor *et al*. (2025), la socialización escolar configura jerarquías y expectativas que influyen en cómo se relacionan las y los estudiantes y en cómo interpretan el trato de las personas adultas en los espacios educativos. Este trasfondo ayuda a comprender por qué ciertas expresiones de acoso, sobre todo verbales y psicológicas, pueden normalizarse bajo la etiqueta de "estilo" docente o "rigor" académico, aun cuando minan la autoestima y el clima motivacional.

Además del sesgo de prácticas y contenidos, el contexto institucional importa. Según Murillo *et al*. (2020), en América Latina los centros privados tienden a concentrar a estudiantes de nivel socioeconómico más alto y se asocian con sistemas más segregados; esto no determina la existencia de acoso, pero ayuda a entender las dinámicas de poder y expectativas en planteles privados, como el caso que aquí se estudia. Este tipo de hallazgo, acorde con los autores mencionados, recuerda que la escuela opera dentro de estructuras sociales más amplias y que las desigualdades pueden filtrarse en la vida cotidiana del aula.

Por otro lado, el clima de aula y la mediación pedagógica son claves para prevenir o, por el contrario, facilitar episodios de acoso docente-estudiante. En concordancia con Gavilanez (2024), la forma en que se organiza la clase, se gestiona la convivencia y se ejerce la autoridad docente repercute en la calidad de la interacción y en el bienestar del grupo, abriendo o cerrando espacio para prácticas que las y los estudiantes pueden percibir como acoso.

De igual modo, Cabezas (2020) demuestra que estudios históricos y de coeducación recuerdan que las trayectorias de mujeres en campos tradicionalmente masculinizados han estado atravesadas por estereotipos y resistencias institucionales. Dicho trasfondo evidencia que las prácticas de aula nunca son neutrales y que la cultura escolar puede naturalizar mensajes o microagresiones que desincentivan la participación plena.

La evidencia en educación superior también aporta claves. Para Aguilar-Ramos y Callejas-Téllez (2024), incorporar la perspectiva de género en el currículo y en la formación

docente no es un adorno normativo, sino una estrategia concreta para prevenir ambientes de violencia y favorecer entornos más igualitarios. Esta línea converge con enfoques de educación inclusiva que llaman a atender discriminaciones por orientación sexual e identidad de género, señaladas por el propio profesorado como factores de riesgo a prevenir (Manzo-Montesdeoca y Siguencia-Vivar (2022). Además, el clima motivacional y las creencias sobre la enseñanza condicionan el modo en que se ofrece y se recibe la retroalimentación. En concordancia con Ponce-Valdivia (2024), estos factores pueden amplificar, o amortiguar, experiencias de descalificación y desmotivación que se viven como acoso psicológico. Por tanto, el bienestar del personal docente no es un asunto periférico. Según Mora-Mora *et al*. (2021), situaciones de estrés y desgaste se reflejan en la calidad de las interacciones cotidianas, por lo que cuidar ese componente es parte de la prevención.

En paralelo, la participación estudiantil y la voz de las mujeres en los procesos académicos siguen siendo un reflejo de las transformaciones institucionales. En concordancia con Ávalos *et al*. (2025), cuando aumenta la presencia de mujeres en proyectos y liderazgos se visibilizan otras prioridades y se legitiman agendas de cuidado, convivencia y equidad que también impactan la vida cotidiana del aula. Aunque su foco es la investigación universitaria, esta lectura es pertinente: escuchar y validar las experiencias del estudiantado, mujeres y hombres no solo mejora la calidad del diagnóstico, también abre caminos para políticas más justas.

En este contexto, abordar el acoso docente-estudiante con datos recientes y con un enfoque de género resulta imperante. Este artículo se sitúa en ese vacío: presenta un análisis basado en la percepción de 225 estudiantes de un bachillerato privado de la Ciudad de México, y examina cinco tipos de acoso (verbal, físico, psicológico, sexual y virtual) mediante un instrumento de cuestionario tipo Likert validado estadísticamente. El diseño es cuantitativo de corte transversal. La estrategia empírica combina estadística descriptiva e inferencial, y estima modelos de regresión lineal para valorar el peso del género en las puntuaciones agregadas por dimensión. Más allá del detalle técnico, la motivación es sencilla: comprender dónde se concentran los focos de riesgo y con qué intensidad se reportan, con el fin de informar acciones de prevención y de atención en el plantel.

Finalmente, es preciso destacar que, de manera reciente, la literatura nacional ha comenzado a mirar la violencia escolar no solo como un problema entre estudiantes, sino como una dinámica más amplia que atraviesa las relaciones entre familias, docentes e instituciones. Aguilar-Riveroll (2025), desde el contexto mexicano y la Nueva Escuela Mexicana, muestra que la violencia en los centros escolares también afecta la integridad del profesorado y evidencia tensiones entre el discurso de revalorización docente y las prácticas cotidianas de agresión o deslegitimación. En contraste, desde una discusión internacional, Santana (2026) plantea que la violencia emocional ejercida por docentes hacia estudiantes no debe explicarse únicamente por rasgos individuales, sino por estructuras adultocéntricas que normalizan la asimetría de poder en la relación pedagógica. Esta diferencia de enfoques permite ubicar el presente estudio en un punto intermedio: reconoce el contexto internacional de la violencia

escolar, pero centra el análisis en la percepción estudiantil del acoso docente-estudiante y en las formas específicas en que dichas prácticas pueden diferenciarse por género en la Ciudad de México.

Materiales y métodos

Diseño del estudio y motivación metodológica

Se realizó un estudio cuantitativo, de corte transversal, orientado a describir y contrastar la percepción del acoso docente-estudiante con un enfoque de género en un bachillerato privado de la Ciudad de México. La elección de un diseño transversal, con base en una encuesta, se alinea con las prácticas vigentes en investigación educativa que analizan las percepciones y conductas en contextos reales mediante instrumentos estructurados y análisis estadístico descriptivo e inferencial (González-Criollo y Granda-Cruz, 2025; Ponce-Valdivia, 2024).

Contexto, muestra y forma de muestreo

El escenario fue un bachillerato privado ubicado en la Ciudad de México. Participaron 225 estudiantes con edades entre 15 y 17 años ($\bar{X}$ = 15). La distribución por género fue 60.89 % mujeres y 39.11 % hombres; no se registraron otras identidades de género en el levantamiento. La convocatoria se realizó a través de la institución y la participación fue voluntaria. Operativamente, la captación correspondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia condicionado por la disponibilidad institucional en horario escolar. De acuerdo con Mora-Mora *et al*. (2021), este tipo de estrategias de acceso y captación es habitual en estudios aplicados de educación con enfoque descriptivo/correlacional.

Instrumento y variables

Se empleó un cuestionario tipo Likert, denominado Acosómetro, para medir la percepción estudiantil de cinco formas de acoso docente-estudiante: verbal, físico, psicológico, sexual y virtual. El instrumento proviene de la tesis doctoral de origen, en la cual los reactivos fueron diseñados, organizados por dimensión y revisados mediante procedimientos psicométricos. En dicho proceso, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa, $\chi^2 = 23648.316$, gl = 2415, $p < .001$, y el índice KMO global fue de 0.781, lo que indicó condiciones adecuadas para examinar la relación entre los ítems. Asimismo, la varianza extraída media mostró valores aceptables en cuatro dimensiones: físico = 0.606, psicológico = 0.514, sexual = 0.691 y virtual = 0.574. En la dimensión verbal el valor fue menor, AVE = 0.405, por lo que esta dimensión se interpreta con mayor cautela. De manera complementaria, la tesis reportó un análisis de fiabilidad de los ítems, utilizados como parte del control de calidad del instrumento antes de su aplicación en este artículo.

No obstante, aunque el instrumento cuenta con evidencias previas de estructura interna y consistencia, también presenta límites para captar con suficiente detalle algunas intersecciones de identidad, como identidades trans y no binarias, orientación sexual, clase social o pertenencia étnica. Esto constituye un área de oportunidad metodológica. Para futuras aplicaciones se pretende incorporar variables autorreportadas de identidad de género y

orientación sexual con categorías inclusivas; desagregar la información por nivel socioeconómico y adscripción étnica y añadir reactivos cualitativos breves que permitan recuperar testimonios situados y diferenciar percepciones según estas dimensiones. Además, se reconoce que la percepción subjetiva no siempre equivale a la objetivación plena de una conducta de acoso. Por ello, la precisión diagnóstica puede fortalecerse mediante estudios mixtos y procesos de triangulación.

Variables principales

- **Dependientes:** puntuaciones de percepción en cada dimensión de acoso (verbal, físico, psicológico, sexual y virtual) y un índice/percepción general de acoso
- **Independiente clave:** género (declarado por la/el estudiante)

Procedimiento de recolección

La aplicación se realizó en coordinación con el plantel durante el horario escolar, en modalidad colectiva y autoadministrada, con acompañamiento del equipo de investigación para resolver dudas operativas. Se garantizó anonimato, confidencialidad y participación voluntaria; se informó el propósito del estudio y el uso académico de los datos. Estas pautas responden a los estándares éticos y de calidad metodológica observados en la literatura reciente que se expone a lo largo del trabajo de investigación.

Factores para destacar

La estadística descriptiva contempla medidas de tendencia central y dispersión; frecuencias absolutas/relativas por tipo de acoso, desagregadas por género. Las pruebas de significancia se utilizaron para contrastar diferencias por sexo en la experiencia y jerarquización de conductas de acoso (elección de prueba según supuestos y escala de medición). Una regresión lineal (modelo simple) contribuyó a estimar el peso del género sobre la percepción general del acoso.

Consideraciones sobre originalidad y alcances

Aunque se utilizaron técnicas estandarizadas de encuesta y análisis, la focalización específica en la relación docente-estudiante, la operacionalización en cinco dimensiones y el enfoque de género aplicado al nivel medio superior en un plantel privado ofrecen una estrategia empírica poco explorada en el contexto nacional inmediato. Esta elección se alinea con la necesidad, documentada en diversos medios de difusión, de medir percepciones educativas con instrumentos estructurados y análisis multivariados en poblaciones específicas, para derivar insumos accionables en política y gestión educativa.

Limitaciones

Se reconoce el carácter transversal (no permite inferir causalidad), el muestreo no probabilístico (limita la generalización), el autorreporte (posibles sesgos de deseabilidad social o recuerdo) y la ausencia de categorías de identidad de género distintas al sexo declarado, lo que restringe el análisis interseccional. Estas limitaciones son comunes en estudios aplicados de educación y deben considerarse al interpretar resultados y diseñar mejoras institucionales posteriores.

Resultados y discusión

Para analizar las diferencias de percepción entre hombres y mujeres respecto al acoso docente-estudiante, se aplicaron diversas pruebas estadísticas sobre los datos mediante el instrumento tipo Likert. A continuación, se presentan los resultados organizados por tipo de acoso.

Acoso verbal

En la dimensión verbal, según la Figura 1, se detectaron tres diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres (Grupo 2, n = 88) frente a las mujeres (Grupo 1, n = 137). En AV_1 “Gritarme” la media de hombres fue mayor (3.51 vs 3.12), $t(223) = -4.354$, $p < .001$; en AV_8 “Decir cosas para humillarme” (3.34 vs 2.97), $t(223) = -3.264$, $p = .001$; y en AV_13 “Ponerme apodos ofensivos” (3.77 vs 3.50), $t(223) = -2.603$, $p = .010$. La magnitud del efecto fue de tamaño moderado en AV_1 (Cohen’s $d \approx 0.59$) y pequeño-moderado en AV_8 ($d \approx 0.45$) y AV_13 ($d \approx 0.36$). Además, AV_5 mostró una tendencia ($p = .053$; $d \approx 0.27$) también más alta en varones.

En términos sustantivos, estos hallazgos sugieren que, en esta muestra y contexto, los hombres reportan con mayor frecuencia formas de trato despectivo de corte humillante (gritos, apodos, frases denigrantes). Es importante notar que la mayoría de los ítems verbales no arrojaron diferencias y que, aun donde las hay, los tamaños de efecto son pequeños a moderados, por lo que las brechas son reales, pero no enormes. Esto invita a una lectura matizada: más que un patrón uniforme por género en todo el acoso verbal, se observan focos específicos (humillación directa y etiquetado ofensivo) donde la experiencia de los hombres parece más frecuente.

Por último, dado que a nivel de puntuación compuesta por dimensión el género no siempre alcanza significancia, conviene no generalizar a “acoso verbal en su conjunto”. La evidencia apoya intervenciones puntuales sobre prácticas de gritos, apodos y descalificaciones, con enfoque preventivo y de formación docente, y análisis complementarios (por ejemplo: control por docente, grupo o asignatura) para precisar dónde y con quién se concentran estas conductas.

Figura 1. Descriptivos y T-Test, acoso verbal

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AV_1	1	137	3.117	0.718	0.061	0.230
	2	88	3.511	0.567	0.060	0.162
AV_2	1	137	3.131	0.856	0.073	0.273
	2	88	3.295	0.681	0.073	0.207
AV_3	1	137	3.095	0.856	0.073	0.277
	2	88	3.159	0.756	0.081	0.239
AV_4	1	137	2.985	0.653	0.056	0.219
	2	88	2.898	0.728	0.078	0.251
AV_5	1	137	3.489	0.900	0.077	0.258
	2	88	3.705	0.646	0.069	0.174
AV_6	1	137	3.080	0.867	0.074	0.281
	2	88	3.170	0.887	0.095	0.280
AV_7	1	137	3.285	0.822	0.070	0.250
	2	88	3.386	0.702	0.075	0.207
AV_8	1	137	2.971	0.907	0.077	0.305
	2	88	3.341	0.693	0.074	0.207
AV_9	1	137	3.635	0.663	0.057	0.182
	2	88	3.591	0.600	0.064	0.167
AV_10	1	137	3.737	0.656	0.056	0.176
	2	88	3.773	0.656	0.070	0.174
AV_11	1	137	3.299	0.751	0.064	0.228
	2	88	3.398	0.751	0.080	0.221
AV_12	1	137	3.124	0.887	0.076	0.284
	2	88	3.205	0.833	0.089	0.260
AV_13	1	137	3.504	0.884	0.076	0.252
	2	88	3.773	0.497	0.053	0.132
AV_14	1	137	3.182	1.045	0.089	0.328
	2	88	3.182	0.852	0.091	0.268

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AV_1	−4.354	223	< .001	−0.395
AV_2	−1.516	223	0.131	−0.164
AV_3	−0.574	223	0.567	−0.064
AV_4	0.940	223	0.348	0.088
AV_5	−1.946	223	0.053	−0.215
AV_6	−0.755	223	0.451	−0.090
AV_7	−0.958	223	0.339	−0.102
AV_8	−3.264	223	0.001	−0.370
AV_9	0.506	223	0.614	0.044
AV_10	−0.396	223	0.692	−0.036
AV_11	−0.960	223	0.338	−0.098
AV_12	−0.680	223	0.497	−0.080
AV_13	−2.603	223	0.010[a]	−0.269
AV_14	0.005	223	0.996	6.636×10^{-4}

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso físico

De acuerdo con la Figura 2, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en ninguno de los catorce ítems de acoso físico, pues en todos los casos los valores de *p* fueron mayores a .05. Las medias por grupo se concentraron, de forma bastante consistente, alrededor de 3.60 a 3.85 con desviaciones estándar cercanas a 0.55-0.70, lo que indica variabilidad baja a moderada y un patrón muy similar entre mujeres y hombres.

Aun así, conviene registrar tres señales cercanas al umbral de significancia que, aunque no modifican la conclusión general, aportan matices para el seguimiento: en AF_2 la media fue mayor en hombres (3.864) que en mujeres (3.730), t(223) = -1.662, p = .098, diferencia de -0.134; en AF_5 también fue mayor en hombres (3.773) que en mujeres (3.606), t(223) = -1.787, p = .075, diferencia de -0.167; y en AF_8 ocurrió lo contrario, con media mayor en mujeres (3.796) respecto de hombres (3.648), t(223) = 1.720, p = .087, diferencia de 0.148.

En términos sustantivos, estos resultados sugieren que, en este plantel y período, la percepción del acoso físico es comparable por género y no muestra un sesgo sistemático hacia mujeres u hombres. La concentración de medias en valores relativamente altos y con poca dispersión podría implicar un posible efecto de techo que atenúe diferencias sutiles; por ello, para futuras rondas analíticas será útil revisar los supuestos del contraste aplicado y considerar modelos que controlen aula o docente, a fin de precisar si las variaciones incipientes de AF_2, AF_5 y AF_8 responden a contextos específicos más que a diferencias consistentes entre mujeres y hombres.

Figura 2. Descriptivos y T-Test, acoso físico

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AF_1	1	137	3.825	0.593	0.051	0.155
	2	88	3.795	0.664	0.071	0.175
AF_2	1	137	3.730	0.659	0.056	0.177
	2	88	3.864	0.459	0.049	0.119
AF_3	1	137	3.781	0.591	0.050	0.156
	2	88	3.750	0.611	0.065	0.163
AF_4	1	137	3.839	0.559	0.048	0.146
	2	88	3.784	0.702	0.075	0.186
AF_5	1	137	3.606	0.751	0.064	0.208
	2	88	3.773	0.562	0.060	0.149
AF_6	1	137	3.781	0.638	0.055	0.169
	2	88	3.795	0.664	0.071	0.175
AF_7	1	137	3.825	0.593	0.051	0.155
	2	88	3.818	0.653	0.070	0.171
AF_8	1	137	3.796	0.608	0.052	0.160
	2	88	3.648	0.662	0.071	0.181
AF_9	1	137	3.708	0.688	0.059	0.185
	2	88	3.705	0.628	0.067	0.170
AF_10	1	137	3.650	0.660	0.056	0.181
	2	88	3.693	0.613	0.065	0.166
AF_11	1	137	3.387	0.877	0.075	0.259
	2	88	3.477	0.844	0.090	0.243
AF_12	1	137	3.766	0.689	0.059	0.183
	2	88	3.841	0.523	0.056	0.136
AF_13	1	137	3.766	0.645	0.055	0.171
	2	88	3.852	0.537	0.057	0.139
AF_14	1	137	3.737	0.610	0.052	0.163
	2	88	3.716	0.642	0.068	0.173

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AF_1	0.346	223	0.730	0.029
AF_2	−1.662	223	0.098	−0.134
AF_3	0.379	223	0.705	0.031
AF_4	0.655	223	0.513	0.055
AF_5	−1.787	223	0.075	−0.167
AF_6	−0.163	223	0.871	−0.014
AF_7	0.079	223	0.937	0.007
AF_8	1.720	223	0.087	0.148
AF_9	0.038	223	0.969	0.003
AF_10	−0.497	223	0.620	−0.044
AF_11	−0.766	223	0.444	−0.090
AF_12	−0.866	223	0.387	−0.074
AF_13	−1.039	223	0.300	−0.086
AF_14	0.251	223	0.802	0.021

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso psicológico

Se encontró que el contraste entre mujeres y hombres muestra seis ítems con diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres: AP_2 (t(223) = -2.854, p = .005), AP_4 (t(223) = -3.548, p < .001), AP_8 (t(223) = -2.804, p = .005), AP_10 (t(223) = -2.219, p = .027), AP_11 (t(223) = -2.269, p = .024) y AP_14 (t(223) = -2.345, p = .020). Para más detalles ver Figura 3.

En todos ellos, la *mean difference* fue negativa, lo que indica medias más altas en hombres. Por ejemplo, en AP_4 las medias fueron 3.386 (hombres) frente a 2.964 (mujeres), y en AP_10 3.284 (hombres) a diferencia de 3.022 (mujeres). En adición, AP_6 y AP_9 no alcanzaron significancia (p = .327 y p = .484, respectivamente), de modo que no hay evidencia para afirmar diferencias en estos ítems.

La magnitud entre datos fue de pequeña a moderada, con el mayor tamaño en AP_4. Esto significa que, si bien las diferencias no son enormes, son consistentes en varios indicadores que apuntan a descalificación personal, desmotivación y sentimientos de inutilidad. En términos sustantivos, el patrón sugiere que, en este plantel y período, los hombres reportan con mayor frecuencia experiencias psicológicas que erosionan la autoestima o el clima motivacional. Al mismo tiempo, la ausencia de diferencias en otros reactivos recuerda que el fenómeno no es uniforme dentro de la dimensión: conviven áreas con brecha clara y otras sin variación apreciable.

Este resultado dialoga con el análisis por dimensión donde el género mostró un efecto pequeño, pero significativo, en el acoso psicológico.

Figura 3. Descriptivos y T-Test, acoso psicológico

Group Descriptives ▼

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AP_1	1	137	2.847	0.848	0.072	0.298
	2	88	3.000	0.858	0.091	0.286
AP_2	1	137	3.387	0.877	0.075	0.259
	2	88	3.682	0.515	0.055	0.140
AP_3	1	137	3.168	0.854	0.073	0.270
	2	88	3.295	0.819	0.087	0.248
AP_4	1	137	2.964	0.943	0.081	0.318
	2	88	3.386	0.749	0.080	0.221
AP_5	1	137	3.343	0.951	0.081	0.284
	2	88	3.341	0.741	0.079	0.222
AP_6	1	137	3.387	0.909	0.078	0.269
	2	88	3.500	0.727	0.078	0.208
AP_7	1	137	3.533	0.777	0.066	0.220
	2	88	3.625	0.553	0.059	0.153
AP_8	1	137	2.993	0.903	0.077	0.302
	2	88	3.330	0.840	0.090	0.252
AP_9	1	137	3.489	0.778	0.066	0.223
	2	88	3.409	0.918	0.098	0.269
AP_10	1	137	3.022	0.887	0.076	0.293
	2	88	3.284	0.830	0.088	0.253
AP_11	1	137	3.416	0.896	0.077	0.262
	2	88	3.659	0.565	0.060	0.154
AP_12	1	137	3.182	0.941	0.080	0.296
	2	88	3.398	0.929	0.099	0.273
AP_13	1	137	3.058	1.013	0.087	0.331
	2	88	3.148	1.034	0.110	0.329
AP_14	1	137	3.270	0.935	0.080	0.286
	2	88	3.545	0.726	0.077	0.205

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AP_1	−1.317	223	0.189	−0.153
AP_2	−2.854	223	0.005[a]	−0.295
AP_3	−1.111	223	0.268	−0.128
AP_4	−3.548	223	< .001	−0.423
AP_5	0.018	223	0.986	0.002
AP_6	−0.982	223	0.327	−0.113
AP_7	−0.966	223	0.335	−0.092
AP_8	−2.804	223	0.005	−0.337
AP_9	0.701	223	0.484	0.080
AP_10	−2.219	223	0.027	−0.262
AP_11	−2.269	223	0.024[a]	−0.243
AP_12	−1.683	223	0.094	−0.215
AP_13	−0.640	223	0.523	−0.089
AP_14	−2.345	223	0.020[a]	−0.275

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso sexual

El contraste entre mujeres y hombres muestra dos ítems con diferencias estadísticamente significativas: AS_10 (t(223) = -2.612, p = .010; *mean difference* = -0.287) y AS_12 (t(223) = -3.001, p = .003; *mean difference* = -0.306). Para más detalles ver Figura 4. El signo negativo de la diferencia de medias indica que, en ambos reactivos, las puntuaciones fueron más altas en hombres que en mujeres. En el resto de los ítems no se observaron diferencias, y AS_2 quedó cerca del umbral (p = .074), por lo que no puede afirmarse un efecto consistente. En términos sustantivos, la dimensión no revela un patrón uniforme por género: más bien, aparecen focos específicos donde los hombres reportan con mayor frecuencia ciertas conductas, mientras que la mayoría de los indicadores no distinguen entre mujeres y hombres.

Este resultado matiza la idea de que el acoso sexual sea necesariamente mayor en mujeres dentro de este plantel. Lo que muestran los datos es que, al menos en los reactivos significativos, la experiencia reportada por hombres es más alta. Dado que se analizan múltiples ítems, es prudente leer estas diferencias como concretas, pero acotadas y evitar generalizaciones a toda la dimensión. Además, la cercanía de varias medias y la dispersión moderada sugeriría que el comportamiento agregado de la escala puede diluir contrastes específicos.

Figura 4. Descriptivos y T-Test, acoso sexual

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AS_1	1	137	3.679	0.652	0.056	0.177
	2	88	3.739	0.703	0.075	0.188
AS_2	1	137	3.664	0.700	0.060	0.191
	2	88	3.818	0.492	0.052	0.129
AS_3	1	137	3.854	0.576	0.049	0.149
	2	88	3.841	0.477	0.051	0.124
AS_4	1	137	3.869	0.540	0.046	0.140
	2	88	3.875	0.543	0.058	0.140
AS_5	1	137	3.883	0.530	0.045	0.136
	2	88	3.864	0.507	0.054	0.131
AS_6	1	137	3.752	0.673	0.057	0.179
	2	88	3.818	0.578	0.062	0.151
AS_7	1	137	3.810	0.625	0.053	0.164
	2	88	3.818	0.617	0.066	0.162
AS_8	1	137	3.679	0.696	0.059	0.189
	2	88	3.761	0.695	0.074	0.185
AS_9	1	137	3.650	0.703	0.060	0.193
	2	88	3.773	0.601	0.064	0.159
AS_10	1	137	3.474	0.867	0.074	0.249
	2	88	3.761	0.695	0.074	0.185
AS_11	1	137	3.620	0.768	0.066	0.212
	2	88	3.773	0.707	0.075	0.187
AS_12	1	137	3.489	0.832	0.071	0.239
	2	88	3.795	0.590	0.063	0.156
AS_13	1	137	3.635	0.803	0.069	0.221
	2	88	3.693	0.778	0.083	0.211
AS_14	1	137	3.737	0.678	0.058	0.181
	2	88	3.670	0.813	0.087	0.221

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AS_1	−0.651	223	0.516	−0.060
AS_2	−1.798	223	0.074	−0.154
AS_3	0.178	223	0.859	0.013
AS_4	−0.086	223	0.931	−0.006
AS_5	0.275	223	0.783	0.020
AS_6	−0.762	223	0.447	−0.066
AS_7	−0.094	223	0.925	−0.008
AS_8	−0.869	223	0.386	−0.083
AS_9	−1.355	223	0.177	−0.123
AS_10	−2.612	223	0.010[a]	−0.287
AS_11	−1.497	223	0.136	−0.152
AS_12	−3.001	223	0.003[a]	−0.306
AS_13	−0.536	223	0.592	−0.058
AS_14	0.666	223	0.506	0.067

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Acoso virtual

Se muestra un patrón similar a las anteriores categorías. Solo dos reactivos presentan diferencias estadísticamente significativas y, en ambos casos, las puntuaciones son más altas en hombres. En AB_1 las medias fueron 3.796 (mujeres) y 3.955 (hombres), con t(223) = -2.559, p = .011 y una diferencia de medias de -0.159. En AB_2 se observa una brecha mayor: 3.679 (mujeres) frente a 3.955 (hombres), t(223) = -3.511, p < .001, diferencia -0.276. El signo negativo indica que el promedio es superior en hombres. En el resto de los ítems no se detectaron diferencias (p > .05); incluso AB_3, que en la redacción inicial se reportaba como significativo, no alcanza el umbral (p = .852). Un reactivo (AB_12) aparece sin estadístico de prueba, pero las medias de mujeres y hombres son prácticamente iguales (ver Figura 5 para más detalles).

En lo general, la dimensión sugiere que ciertas conductas virtuales específicas son percibidas con mayor frecuencia por hombres, mientras que el conjunto del acoso virtual se mantiene alto y similar entre mujeres y hombres. De hecho, la mayoría de las medias de ambos grupos se sitúan por encima de 3.7, con poca dispersión.

Figura 5. Descriptivos y T-Test, acoso virtual

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
AB_1	1	137	3.796	0.558	0.048	0.147
	2	88	3.955	0.209	0.022	0.053
AB_2	1	137	3.679	0.717	0.061	0.195
	2	88	3.955	0.209	0.022	0.053
AB_3	1	137	3.898	0.425	0.036	0.109
	2	88	3.909	0.471	0.050	0.120
AB_4	1	137	3.766	0.621	0.053	0.165
	2	88	3.795	0.550	0.059	0.145
AB_5	1	137	3.898	0.458	0.039	0.118
	2	88	3.875	0.521	0.056	0.134
AB_6	1	137	3.825	0.513	0.044	0.134
	2	88	3.864	0.345	0.037	0.089
AB_7	1	137	3.898	0.458	0.039	0.118
	2	88	3.886	0.535	0.057	0.138
AB_8	1	137	3.796	0.502	0.043	0.132
	2	88	3.727	0.582	0.062	0.156
AB_9	1	137	3.869	0.482	0.041	0.125
	2	88	3.830	0.551	0.059	0.144
AB_10	1	137	3.927	0.395	0.034	0.101
	2	88	3.909	0.471	0.050	0.120
AB_11	1	137	3.927	0.395	0.034	0.101
	2	88	3.875	0.521	0.056	0.134
AB_12	1	137	3.927	0.431	0.037	0.110
	2	88	4.000	0.000	0.000	0.000
AB_13	1	137	3.781	0.565	0.048	0.149
	2	88	3.807	0.564	0.060	0.148
AB_14	1	137	3.927	0.431	0.037	0.110
	2	88	3.932	0.450	0.048	0.114

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference
AB_1	−2.559	223	0.011[a]	−0.159
AB_2	−3.511	223	< .001[a]	−0.276
AB_3	−0.186	223	0.852	−0.011
AB_4	−0.357	223	0.721	−0.029
AB_5	0.345	223	0.730	0.023
AB_6	−0.625	223	0.533	−0.039
AB_7	0.171	223	0.864	0.011
AB_8	0.936	223	0.350	0.068
AB_9	0.560	223	0.576	0.039
AB_10	0.308	223	0.759	0.018
AB_11	0.848	223	0.397	0.052
AB_12	NaN[b]			
AB_13	−0.334	223	0.738	−0.026
AB_14	−0.080	223	0.936	−0.005

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Modelo de regresión lineal

En México, la Encuesta Nacional sobre Discriminación del INEGI (2023), se reporta que 37.3 % de la población de la diversidad sexual y de género de 18 a 29 años declaró haber vivido discriminación en los últimos doce meses; este dato, aunque no es específico del ámbito escolar, sugiere riesgos diferenciales que pueden trasladarse a los planteles educativos. Por su parte, el Módulo sobre Ciberacoso del INEGI (2024) confirma que las personas de 12 a 19 años presentan la mayor incidencia de ciberacoso y que, para este grupo, las mujeres suelen reportar prevalencias más altas a nivel nacional.

En concordancia con INEGI (2023, 2024) esto contrasta con nuestros hallazgos, donde dos reactivos virtuales fueron mayores en hombres. La divergencia refuerza que el fenómeno es contextodependiente y amerita miradas interseccionales y situadas.

Ruiz-Ramírez *et al*. (2020) analizan la perspectiva interseccional y las disciplinas masculinizadas, señalando que las violencias de género en educación superior tienden a intensificarse en áreas tradicionalmente masculinizadas. Aunque el estudio se ubica en media superior, es plausible que ciertas asignaturas o estilos de docencia reproduzcan jerarquías de género que deriven en microagresiones verbales y psicológicas.

En la Figura 6 se observa que la variable dependiente es el promedio por dimensión (PROM_AV, PROM_AF, PROM_AP, PROM_AS y PROM_AB) y el género es el único predictor. El patrón se muestra claro: el único modelo que alcanza significancia es el de acoso psicológico (PROM_AP), con $R = 0.141$, $R^2 = 0.020$ y R^2 ajustada = 0.016; el valor de $p = 0.034$ confirma un efecto pequeño que explica alrededor del 2 % de la varianza.

Esta señal es coherente con los contrastes ítem por ítem, donde varios reactivos psicológicos mostraron medias superiores en hombres. En acoso verbal (PROM_AV) el modelo

queda cerca del umbral (R = 0.118; R^2 = 0.014; p = 0.077), de modo que no hay evidencia suficiente para afirmarlo como efecto, aunque sugiere una diferencia incipiente.

Para acoso físico (PROM_AF), sexual (PROM_AS) y virtual (PROM_AB) los modelos no resultan significativos (R^2 = 0.000, 0.006 y 0.001, respectivamente; p > .05), con RMSE prácticamente idéntico entre H_0 y H_1, lo que refuerza la ausencia de mejora explicativa al introducir el género.

En adición, estos resultados indicarían que, al agregarse los reactivos a nivel de dimensión, muchas diferencias observadas por ítem tienden a ser despreciables. El efecto del género es pequeño y se concentra en el acoso psicológico; en el resto de las dimensiones, mujeres y hombres presentan promedios similares. Aunque esta información no restringe otras fuentes, ya que las medias elevadas y la baja dispersión en varias escalas sugieren un posible efecto de techo que puede atenuar los resultados y el diseño transversal no permite inferir causalidad. En palabras simples, más que hablar de una percepción general del acoso distinguida por género, la evidencia apunta a focos específicos, con prioridad en el ámbito psicológico, donde sería pertinente profundizar con modelos que incorporen aula-docente y, de ser posible, replicar con muestras probabilísticas.

Figura 6. Regresión lineal por dimensión

Model Summary - PROM_AV

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.517
H_1	0.118	0.014	0.010	0.515

Model Summary - PROM_AF

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.516
H_1	0.021	0.000	−0.004	0.517

Model Summary - PROM_AP

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.629
H_1	0.141	0.020	0.016	0.624

Model Summary - PROM_AS

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.567
H_1	0.074	0.006	0.001	0.567

Model Summary - PROM_AB

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE
H_0	0.000	0.000	0.000	0.372
H_1	0.038	0.001	−0.003	0.372

Nota. Elaborado con JASP (versión 0.18.3).

Fuente: *elaboración propia*

Por último, la Figura 7 presenta un resumen de hallazgos por dimensión:

Figura 7. Resumen de hallazgos

Dimensión	Ítems sig.	*n*	Grupo	Regresión	Patrón
Acoso verbal	AV_1, AV_8, AV_13	3	Hombres	No sig.	Diferencias puntuales
Acoso físico	Ninguno	0	—	No sig.	Sin diferencias
Acoso psicológico	AP_2, AP_4, AP_8, AP_10, AP_11, AP_14	6	Hombres	Significativa	Mayor consistencia
Acoso sexual	AS_10, AS_12	2	Hombres	No sig.	Focos específicos
Acoso virtual	AB_1, AB_2	2	Hombres	No sig.	Diferencias acotadas

Fuente: *elaboración propia*

Cierre de la discusión

Los resultados permiten responder la pregunta inicial con cierta cautela: mujeres y hombres no perciben el acoso docente-estudiante exactamente de la misma manera, pero tampoco puede hablarse de una diferencia generalizada entre ambos grupos. La evidencia más clara aparece cuando se revisan los reactivos por separado, no cuando se observan los promedios globales de cada dimensión. Por eso, el principal aporte de este análisis no está en afirmar que un género vive más acoso que otro, sino en ubicar conductas concretas donde la diferencia sí aparece.

En el caso de los hombres, los puntajes más altos se concentraron en prácticas asociadas con humillación, descalificación, apodos ofensivos y mensajes que pueden afectar la autoestima o la motivación. Esto resulta relevante porque muchas de estas conductas suelen confundirse con disciplina, exigencia académica o "forma de ser" del docente, cuando en realidad pueden deteriorar el clima de aula y la relación pedagógica. En cambio, en otras dimensiones, las diferencias fueron más débiles o no se sostuvieron al analizar la escala completa, lo que obliga a evitar interpretaciones puntuales.

El hallazgo más consistente se ubicó en el acoso psicológico. Aunque el efecto del género fue pequeño, sí alcanzó significancia estadística en el modelo de regresión, lo cual sugiere que esta dimensión requiere una revisión particular dentro del plantel. No se trata de concluir que el género explique por sí solo el fenómeno, sino de reconocer que algunas formas de trato pueden ser percibidas con distinta intensidad según el grupo al que pertenece el estudiantado.

En una lectura integradora de los resultados, las diferencias observadas entre hombres y mujeres pueden interpretarse a la luz de la evidencia reciente, la cual sitúa la asimetría de poder como un elemento estructural del acoso docente-estudiante, más que como una característica exclusiva de determinadas personas. Investigaciones desarrolladas en distintos contextos educativos coinciden en que las relaciones jerárquicas propias de la interacción pedagógica pueden favorecer formas de violencia que permanecen normalizadas o incluso se presentan bajo la apariencia de disciplina, cuidado o ejercicio legítimo de la autoridad (Tsang, 2025; Saini y Mok, 2025). En el ámbito latinoamericano, Cubillas Rodríguez *et al*. (2025) muestran además que la autoridad pedagógica se encuentra mediada por estereotipos de género que influyen en las formas de interacción entre docentes y estudiantes, mientras que estudios

realizados en otros contextos evidencian que las estructuras de poder autoritarias se asocian con ambientes psicológicos menos favorables para el estudiantado (Heng, 2025). En conjunto, estos hallazgos permiten interpretar las diferencias observadas en este estudio no solo como expresiones individuales de comportamiento, sino como manifestaciones de dinámicas institucionales que requieren ser analizadas desde la organización escolar y las relaciones de poder que la atraviesan. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio no solo describen diferencias en la percepción del acoso docente-estudiante según el género, sino que aportan evidencia para comprender cómo las relaciones de autoridad y las dinámicas institucionales pueden modular dichas experiencias, lo que plantea retos importantes para la prevención y la intervención educativa.

Por último, conviene recordar que estos resultados corresponden a una muestra y a un contexto escolar específico. El diseño transversal, el uso de autorreporte y la ausencia de otras categorías de identidad limitan el alcance de las conclusiones. Aun así, el estudio ofrece una base útil para fortalecer la prevención, abrir espacios de escucha estudiantil y revisar el ejercicio de la autoridad docente desde una perspectiva de género.

Conclusiones

Este trabajo de investigación se propuso describir, con datos y sin prejuicios, cómo se distribuyen las conductas de acoso docente-estudiante cuando se observan de manera desagregada por género. Con una muestra de 225 personas y un instrumento validado, el análisis por dimensión y por ítem ofrece un panorama matizado, sustentado en Ruiz-Ramírez *et al*. (2020). El primer hallazgo es que no existe un patrón único y lineal: al promediar por dimensión, las diferencias tienden a diluirse; al mirar ítem por ítem, aparecen focos específicos donde las brechas se hacen visibles, según sostienen Albores-Gallo *et al*. (2011).

En la dimensión de acoso verbal se detectaron diferencias significativas en tres reactivos (“gritarme”, “decir cosas para humillarme”, “ponerme apodos ofensivos”), con medias más altas en hombres. No todos los reactivos verbales siguieron esa dirección, pero ahí la señal fue consistente y de tamaño pequeño a moderado. Esta pauta sugiere que ciertos estilos de trato humillante siguen apareciendo y requieren atención puntual en la práctica docente, aun cuando el promedio global de la dimensión no marque una brecha robusta, lo cual se analiza bajo la misma perspectiva de Avilés-Martínez (2002).

En acoso físico, el análisis no mostró diferencias significativas entre mujeres y hombres. Las medias altas y la baja dispersión indican un posible sesgo: la frecuencia reportada es elevada y homogénea, de modo que las variaciones finas quedan amortiguadas, según Albores-Gallo *et al*. (2011). Aun así, se observaron tendencias destacables en tres ítems, insuficientes para alterar la conclusión de esta investigación, pero útiles para orientar futuros seguimientos.

El aspecto más estable se ubica en la dimensión del acoso psicológico. Seis reactivos presentaron diferencias significativas, con medias superiores en hombres. Además, al promediar la dimensión, el modelo de regresión lineal confirmó un efecto pequeño del género ($R^2 \approx 0.02$; $p = 0.034$). En términos conceptuales y no estadísticos, se trata de comentarios

desalentadores, descalificaciones y mensajes que erosionan la autoestima o el clima motivacional. Según Ponce-Valdivia (2024), el clima de aula y las creencias sobre la enseñanza inciden en cómo se ofrece y se recibe la retroalimentación; por ello no sorprende que la señal más estable esté precisamente en la dimensión psicológica. En concordancia con Guevara-Ruiseñor *et al*. (2025), la socialización escolar organiza expectativas y jerarquías; ese entramado puede convertir en "normales" ciertos modos de trato que, vistos de cerca, minan la motivación. Además, para Mora-Mora *et al*. (2021), el bienestar del personal docente modula la calidad del trato cotidiano, por lo que debe incluirse en la lectura de estos hallazgos.

En acoso sexual, dos reactivos mostraron diferencias significativas con medias más altas en hombres; el resto no discriminó por género. En acoso virtual, el patrón fue similar: dos reactivos significativos con medias más altas en hombres y la mayoría sin diferencias. Estos resultados obligan a leer la dimensión con prudencia: lejos de una conclusión tajante, lo que hay son reactivos concretos que requieren intervención específica, por ejemplo, comentarios de connotación sexual, límites del contacto físico, registro y difusión de imágenes.

Hasta este punto, y con base en los hallazgos del análisis estadístico, resulta pertinente recordar que Rodríguez-Domínguez y Tisnado-Osuna (2025) señalan que la escuela no es neutra; subsisten estereotipos que atraviesan los materiales y las rutinas. Para Aguilar-Ramos y Callejas-Téllez (2024), incorporar la perspectiva de género en el currículo y en la formación docente es una vía concreta para desnormalizar esas prácticas.

En el plano digital, la literatura reporta que el profesorado puede fungir como mediador o, en escenarios críticos, como parte de las dinámicas de ciberacoso, según lo estipula Pavez y García (2020), y que la adolescencia concentra mayor exposición a agresiones en línea, según lo menciona el INEGI (2024). A la par, las experiencias diferenciales de discriminación por diversidad sexual deben considerarse para comprender impactos en trayectorias y bienestar según el INEGI (2023) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013).

Desde un análisis amplio, y en concordancia con Ponce-Valdivia (2024), el estudio aporta tres conclusiones de fondo. Primero, al nivel agregado por dimensión, mujeres y hombres presentan promedios similares, con la excepción del acoso psicológico, donde aparece un efecto pequeño a favor de los hombres. Segundo, al nivel de ítem, emergen diferenciaciones focalizadas que se concentran en conductas verbales de humillación, descalificación psicológica, dos indicadores de connotación sexual y dos de entorno digital, casi siempre con medias más altas en hombres, según Pavez y García (2020) y el INEGI (2023). Tercero, en concordancia con Cifuentes Zunino *et al*. (2020) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013), la lectura responsable exige reconocer limitaciones: diseño transversal, muestreo no probabilístico, autorreporte y ausencia de identidades de género distintas a las categorías mujeres y hombres. También es imperante considerar el posible sesgo: al registrarse frecuencias altas y homogéneas, las diferencias finas podrían desvirtuarse en los promedios.

Aun con lo expuesto, la contribución es clara: al centrar la mirada en la relación docente-estudiante se ilumina un terreno menos explorado que el acoso entre pares. Los datos ayudan a pasar del sabemos que existe a sabemos dónde se concentra y cómo se expresa, dando un instrumento útil para la gestión del clima escolar.

En concordancia con Mora-Mora *et al*. (2021), el bienestar del personal docente se conecta con la calidad del trato; por ello, cualquier estrategia de prevención debería integrar acciones de cuidado y apoyo institucional. A nivel de política escolar, estas acciones deben alinearse con protocolos vigentes y materiales operativos para la educación media superior —tomando como base los lineamientos de la SEP (2023), la Secretaría de Educación del Estado de México (2022) y Mexicanos Primero (2019)— y con recomendaciones para desnormalizar estereotipos y fortalecer la participación estudiantil.

En conjunto, los resultados confirman la necesidad de comprender el acoso docente-estudiante como un fenómeno complejo en el que interactúan los factores individuales, relacionales e institucionales. La literatura más reciente coincide en señalar que las respuestas preventivas más efectivas no se limitan a sancionar conductas específicas, sino que buscan transformar las condiciones organizacionales que favorecen su normalización, fortaleciendo la formación docente, la claridad de los protocolos institucionales y una cultura escolar que facilite la denuncia y el acompañamiento oportuno (Hopkins-Doyle *et al*., 2025; Mokaya *et al*., 2025). Asimismo, la evidencia internacional sugiere que la gestión institucional del acoso requiere evitar interpretaciones simplificadas basadas exclusivamente en el género del presunto agresor o de la víctima, privilegiando procesos objetivos sustentados en la evidencia disponible (Robertson *et al*., 2024). Desde esta perspectiva, los hallazgos del presente estudio constituyen un insumo para fortalecer las políticas de prevención y atención en los planteles de educación media superior desde una visión integral y basada en evidencia.

En resumen, el panorama que ofrece este estudio es, por un lado, coherente con la similitud estructural en la mayor parte de la experiencia reportada por mujeres y hombres. En segunda instancia, demuestra diferencias específicas en puntos sensibles del trato verbal, psicológico, sexual y virtual.

Recomendaciones

Acorde con la SEP (2023), el **eje conductor de corresponsabilidad:** todas las acciones se enmarcan en la corresponsabilidad institucional y docente para prevenir y atender violencias con enfoque de género e interseccionalidad.

Protocolos y formación centrados en el trato verbal y psicológico: los resultados señalan focos en gritos, apodos, frases despectivas y mensajes que desmotivan. Se recomienda un protocolo claro que prohíba expresamente estas prácticas y una formación anual en retroalimentación respetuosa, manejo de aula y comunicación no violenta. El objetivo es reducir los reactivos verbales y psicológicos que mostraron fortaleza estadística, con seguimiento directo en aula.

Integrar la perspectiva de género en la práctica cotidiana: según Aguilar-Ramos y Callejas-Téllez (2024) y en concordancia con Rodríguez-Domínguez y Tisnado-Osuna (2025), incorporar la perspectiva de género en el currículo y en la formación docente ayuda a desnaturalizar estereotipos que sostienen microagresiones. Se sugiere incluir casos concretos vinculados con los reactivos significativos y ejercicios de reflexión guiada sobre sesgos.

Vigilancia y apoyo en el entorno digital: dado lo observado en acoso virtual, en las escuelas se debe reforzar reglas sobre grabación, difusión de contenido y uso de dispositivos en clase. Se recomienda una ruta de reporte confidencial y tiempos de respuesta definidos, con medidas de protección inmediatas cuando haya riesgo. Asimismo, incluir microcapacitaciones breves sobre derechos de imagen y huella digital.

Medidas universales y acciones focalizadas: las medias por dimensión son similares entre mujeres y hombres, de modo que convienen medidas generalizadas de convivencia para toda la comunidad. En paralelo, se requieren acciones focalizadas en los reactivos con alta consistencia estadística: observaciones de aula con retroalimentación, tutorías para docentes y alumnos; así como acompañamiento específico donde se detecten prácticas problemáticas.

Cuidado del personal docente: se recomienda implementar programas de bienestar (gestión del estrés, apoyo psicosocial, carga de trabajo razonable). El objetivo es reducir condiciones que facilitan las prácticas de trato inadecuado y mejorar el clima de aula.

Monitoreo periódico y evaluación de impacto: aplicar encuestas breves cada semestre con los mismos reactivos clave, desagregar por mujeres y hombres y reportar los resultados a la comunidad. Establecer metas verificables (por ejemplo, reducir en cierto porcentaje los puntajes de “gritarme” o “hacer comentarios que me desmotivan”) y evaluar el impacto de las intervenciones (metaevaluación).

Gestión de casos y garantías de protección: asegurar canales de denuncia accesibles para las y los estudiantes, con acompañamiento inmediato, confidencialidad absoluta y medidas claras y seguras de no represalia. Capacitar a directivos y coordinaciones para aplicar el protocolo con enfoque restaurativo y, cuando corresponda, con sanciones proporcionales.

Profundización analítica y diseño de futuras mediciones: replicar el estudio con muestras probabilísticas, incluir más planteles y controlar por aula y docente para identificar focos contextuales. Incorporar, cuando sea factible, otras identidades además de mujeres y hombres y módulos cualitativos breves que permitan entender cómo se producen los episodios asociados con los reactivos con más incidencias.

Comunicación con familias y comunidad: informar a familias, sin estigmatizar, sobre buenas prácticas de comunicación en casa y en línea. Difundir materiales breves que ayuden a reconocer señales tempranas de maltrato verbal, psicológico, sexual o virtual y cómo canalizarlas dentro del plantel.

Criterios para la mejora continua: convertir estos hallazgos en un tablero de seguimiento con responsables, plazos y evidencias. Ajustar cada cierto tiempo el plan de formación, los protocolos y los dispositivos de apoyo según los datos. El objetivo es pasar de un diagnóstico puntual a una política sostenida que mantenga con límites claros a las conductas

que hoy aparecen como focos de riesgo y que preserve un trato digno para las y los estudiantes en todos los espacios del plantel.

Formación continua del profesorado en género e interseccionalidad: en concordancia con la SEP (2023) y Mexicanos Primero (2019), recomendar un plan anual de formación en perspectiva de género, diversidad sexual e interseccionalidad, con casos basados en los reactivos que mostraron diferencias y en lineamientos de protocolos de convivencia.

Estrategias de diálogo y acompañamiento psicoemocional: en concordancia con la Secretaría de Educación del Estado de México (2022) y García Villanueva *et al*. (2024), implementar círculos de reflexión con estudiantes y docentes, y un dispositivo de acompañamiento psicoemocional para casos reportados pueden tomarse como base materiales de igualdad de género en educación media superior.

Revisión de normativas con enfoque trans-incluyente: actualizar reglamentos de uniforme, uso del nombre elegido y acceso a sanitarios para evitar la reproducción de sistemas binarios y excluyentes, en consideración con recomendaciones regionales de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco (2013) y los protocolos vigentes de la SEP (2023).

Referencias bibliográficas

Aguilar-Ramos, C. y Callejas-Téllez, A. (2024). Implementación del currículo con perspectiva de género: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Runae*, (11), 71-80. https://doi.org/10.70141/runae.11.1012

Aguilar-Riveroll, A. (2025). Desafíos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: La revalorización docente y padres de familia agresivos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(30). https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2479

Albores-Gallo, L., Sauceda-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, *53*(3), 220-227. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006

Ávalos, M., Radovic, A., Gómez, A. y Zacharski, J. (2025). Género y participación estudiantil en investigación. Abordajes desde la Universidad Nacional de Misiones. *Runae*, (13), 78-89. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/1178

Avilés-Martínez, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, *2*, 1-13. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.maltrato.acoso/Intimidacion_maltrato(JM.Aviles-2002)13p.pdf

Cabezas, P. (2020). La educación técnica industrial para las mujeres, entre la cultura escolar y la coeducación. *Runae*, (5), 47-61. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/414/455

Cifuentes Zunino, F., Pascual Medina, J. y Carrer Russell, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, *13*(2). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/604

Cubillas Rodríguez, M., Hernández Camarena, K. y Abril Valdez, E. (2025). Autoridad pedagógica y estereotipos de género en la práctica docente universitaria. *Revista*

Educación, *49*(1), 1-23. https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61000
García Villanueva, J., Moreno García, D. y Hernández Ramírez, C. (2024). *Género en educación: espacio, identidad e intervención.* Universidad Pedagógica Nacional.
Gavilanez, M. (2024). Interacción y gestión de climas áulicos: una aproximación a la mediación docente. *Runae*, (11). https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/929
González-Criollo, J. y Granda-Cruz, A. (2025). Inteligencia artificial en las prácticas educativas en la educación a distancia y en línea. *Runae*, (13), 4-15. https://doi.org/10.70141/runae.13.1207
Guevara-Ruiseñor, E., González-Sánchez, S. y García-López, A. (2025). Educación matemática en niñas y niños de comunidades indígenas en México. Género y socialización. *Runae*, (13), 66-77. https://doi.org/10.70141/runae.13.1190
Heng, Z. (2025). The impact of teacher-student power structure on classroom psychological environment: An educational big data perspective. *Environment and Social Psychology*, *10*(12). https://doi.org/10.59429/esp.v10i12.4341
Hernández, R. y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, *1*(1). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/873
Hopkins-Doyle, A., Cameron, L., Spinner, L., Dibb, B., Kočiš, A., Brett, R. y Tenenbaum, H. (2025). Knowledge and comfort predict teaching about sexism in school teachers. *Social Psychology of Education*, *28*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10049-1
Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Encuesta nacional sobre discriminación (ENADIS) 2022: Resultados.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA) 2023: Resultados.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
Manzo-Montesdeoca, A. y Siguencia-Vivar, D. (2022). El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes. *Runae*, (7), 119-132. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/744
Mexicanos Primero. (2019). *Perspectiva de género en la escuela.* Mexicanos Primero.
Mokaya, A., Kikuvi, G., Mutai, J. y Memiah, P. (2025). A descriptive phenomenological study of school-related gender-based violence: Lived experiences of symbolic violence, harassment, and systemic complicity in a mixed secondary school in Nairobi, Kenya. *BMC Public Health*, *25*. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25341-0
Mora-Mora, E., Bonilla-Guachamín, E. y Bonilla-Guachamín, A. (2021). Impacto de la pandemia de covid-19 en los docentes: burnout, ansiedad y depresión. *R*unae, (6), 41-60. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/488
Murillo, F., Martínez-Garrido, C. y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socioeconómico en América Latina. *Runae*, (5). https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/426
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco. (2013). *Acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela.* Oficina Regional de Educación para América Latina.
Pavez, I. y García, L. (2020). Ciberacoso desde la perspectiva docente. Discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *25*(86), 593-618. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58850
Ponce-Valdivia, F. (2024). Creencias sobre la enseñanza y un contexto educacional motivador en estudiantes de educación superior. *Runae*, (10). http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820008/

Robertson, A., Harris, D. y Karstedt, S. (2024). Giving women the benefit of the doubt? Examining gender differences in schools' management of sexual allegations against employees. *Journal of Child Sexual Abuse*, 565-588. https://doi.org/10.1080/10538712.2024.2385469

Rodríguez-Domínguez, N. y Tisnado-Osuna, A. (2025). La transversalización de género en la educación básica mexicana: análisis de libros de texto de quinto año de primaria en Mazatlán. *Runae*, (13), 16-29. https://doi.org/10.70141/runae.13.1203

Ruiz-Ramírez, R., Zapata, E., Ruiz, F. y García, J. (2020). Manifestaciones del bullying docente en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *22*(1), 1-21. https://doi.org/10.21696/rcsl102120201119

Saini, R. y Mok, S. (2025). What do we know about gender-based violence in schools and universities in India? A scoping study. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/00131946.2025.2551745

Santana, D. (2026). Emotional violence by teachers toward students: the adultcentric bias hypothesis. *Front. Psychol*, *17*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1849830

Secretaría de Educación del Estado de México. (2022). *Educación media superior: igualdad de género. Libro para docentes.* Secretaría de Educación del Estado de México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]

. (2023). *Protocolo para la convivencia armónica del estudiantado en los planteles federales de EMS*. Secretaría de Educación Pública.

Tsang, E. (2025). From mentor to monster: Symbolic power and silence about sexual harassment in China's ivory tower. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-025-01555-4

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Delgado Jácome, Jorge
Dificultades en el uso de textos escolares y guías docentes en la educación general básica en la Amazonía
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-28
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381006

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Dificultades en el uso de textos escolares y guías docentes en la educación general básica en la Amazonía

Challenges in the Use of Textbooks and Teacher Guides in Basic Education in the Amazon

Recepción: 17 de diciembre de 2026
Aprobación: 15 de marzo de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1272

Jorge Delgado Jácome
isaacs.jacomeof@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2701-9938
Universidad Regional Amazónica Ikiam, Ecuador
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la efectividad de los libros de texto y guías docentes proporcionados por el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura en la Amazonía ecuatoriana. El estudio examinó la distribución, pertinencia cultural y uso real de estos recursos mediante un enfoque mixto que incluyó encuestas a 147 docentes y 258 padres de familia de 33 centros educativos interculturales bilingües en zonas rurales, complementadas con grupos focales para la triangulación de datos. Los resultados indicaron que, pese a una cobertura de distribución del 87.1 %, la recepción tardía (21.8 %) y la falta de pertinencia cultural (62.6 %) reducen su utilidad. Asimismo, el 46.3 % de los docentes no recibió capacitación para su implementación y el 45 % de los padres reportaron dificultades para apoyar las tareas debido a la complejidad de los contenidos. Estos hallazgos evidencian limitaciones en el diseño y aplicación de los materiales, lo que sugiere la necesidad de adecuarlos a la realidad sociocultural amazónica y fortalecer la formación docente.

Palabras clave: calidad educativa, educación culturalmente pertinente, escuelas rurales, poblaciones indígenas

Abstract

The objective of this research was to analyze the effectiveness of the textbooks and teacher guides provided by the Ministry of Education, Sport and Culture in the Ecuadorian Amazon. The study examined the distribution, cultural relevance, and actual use of these resources through a mixed-methods approach that included surveys with 147 teachers and 258 parents from 33 intercultural bilingual educational centers in rural areas, complemented by focus groups for data triangulation. The results showed that, despite a high distribution coverage of 87.1%, delayed reception (21.8%) and lack of cultural relevance (62.6%) substantially reduce their usefulness. In addition, 46.3% of teachers did not receive training for implementation, and 45% of parents reported difficulties in assisting with homework due to the complexity of the contents. These findings indicate limitations in the design and application of the materials and suggest the need to adapt them to the sociocultural reality of the Amazon while strengthening teacher training.

Keywords: culturally relevant education, educational quality, indigenous populations, rural schools

Introducción

Un niño kichwa de una comunidad rural amazónica camina entre 30 y 45 minutos para asistir a un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB)[1]. Con frecuencia llega sin desayunar y con dificultades de aprendizaje no diagnosticadas. En el aula, abre los libros gratuitos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (Minedec)[2], pero encuentra contenidos ajenos a su realidad, como rascacielos y semáforos que contrastan con la vida en la selva. Esta situación ejemplifica las tensiones entre las políticas educativas nacionales y las realidades locales interculturales. La provisión de materiales busca equidad, pero su implementación revela brechas en territorios amazónicos.

En Ecuador, la entrega de recursos didácticos a las nacionalidades indígenas sigue un protocolo definido. La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)[3] crea y aprueba contenidos desde una óptica intercultural, mientras el Minedec imprime, distribuye y entrega gratuitamente los textos a los CECIB. Esta estructura busca una adecuación cultural y equidad, pero la evidencia muestra que los desafíos van más allá de la distribución. El marco normativo defiende la gratuidad como equidad; la realidad amazónica revela fisuras en su ejecución cotidiana.

La investigación global destaca el valor de los textos gratuitos para nivelar el terreno educativo. Anzures (2011) señala que estos esquemas suprimen los obstáculos económicos y fomentan la equidad en el acceso al conocimiento. Numerosos trabajos coinciden en que los libros gratuitos democratizan la educación. No obstante, en entornos con diversidad cultural, existe una distancia entre el acceso formal a estos recursos y su incidencia real en el aprendizaje. Anzures enfatiza los aspectos logísticos y de cobertura, pero otros autores consideran esta perspectiva insuficiente y abogan por analizar dimensiones más profundas de la implementación educativa.

La producción académica sobre América Latina evidencia la complejidad de estos procesos. Limerick y Hornberger (2019) analizan los problemas de estandarización ortográfica en textos quechua y quichua en Perú y Ecuador. Demuestran efectos no previstos en la práctica docente y lectora. Chávez Santos *et al*. (2025) constatan mejoras en la distribución en poblaciones awajún y wampis, pero subrayan carencias en la adecuación cultural. Ambas investigaciones valoran positivamente la Educación Intercultural Bilingüe, aunque difieren. Los primeros privilegian las variables lingüísticas; los segundos, las fallas logísticas y organizativas. Predomina un análisis

[1]Son las instituciones educativas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ubicadas en comunidades rurales y territorios indígenas de la Amazonía, creadas para garantizar el acceso a una educación pertinente y de calidad en contextos de alta dispersión poblacional y diversidad cultural.

[2] Organismo responsable de la impresión, logística y distribución física de los materiales educativos a los Centros Educativos Interculturales Bilingües.

[3] Organismo especializado del Ministerio de Educación encargado de diseñar, validar, supervisar y fortalecer los contenidos, currículos y políticas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

descriptivo que deja vacíos sobre la implementación efectiva en el aula y las percepciones combinadas de docentes y familias en contextos rurales amazónicos ecuatorianos.

La gratuidad de los recursos educativos se relaciona con el derecho a la educación, especialmente en la dimensión lingüística y la justicia para colectivos indígenas. Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994) defienden que disponer de materiales en lenguas propias es indispensable para revertir la exclusión histórica y sostener la vitalidad cultural. Hornberger (2003) ofrece una mirada ecológica que desplaza el interés de la simple entrega de textos hacia los usos lingüísticos efectivos en contextos comunitarios. Sin embargo, cuando la gratuidad se aplica sin adaptación a la realidad local, su efecto se reduce a una acción paliativa sin poder transformador.

El examen de trabajos previos revela una carencia notable en el conocimiento actual. La mayoría de las investigaciones han analizado la cobertura distributiva, inversión pública o examen teórico de contenidos curriculares (Anzures, 2011; Sarango, 2024; Limerick y Hornberger, 2019; Chávez Santos *et al*., 2025). Existe un desconocimiento considerable sobre los procesos de implementación en las aulas, el uso efectivo que los docentes y los estudiantes hacen de estos recursos y las percepciones familiares en la Amazonía rural. La mayoría de estos estudios tienen un enfoque descriptivo que no somete a escrutinio crítico los obstáculos socioculturales y operativos. El presente trabajo, justamente, aspira a cubrir esta laguna mediante un diseño metodológico mixto que aborda la distribución, adecuación cultural y utilización concreta de los materiales, incorporando las visiones de los actores educativos en los CECIB de la región.

Los fundamentos conceptuales de esta investigación se asientan en las corrientes críticas de la Educación Intercultural Bilingüe. Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994) sitúan el reconocimiento de los derechos lingüísticos como instrumento clave para combatir la exclusión histórica de los pueblos originarios. A esto se suma el enfoque ecológico de Hornberger (2003), que orienta la atención hacia las dinámicas lingüísticas concretas de las comunidades, más allá de la mera existencia de materiales impresos.

Para el análisis de políticas educativas, resulta útil la distinción de Walsh (2007) entre dos modalidades de interculturalidad. La funcional se agota en la incorporación superficial de elementos indígenas sin alterar las asimetrías de poder. La crítica apunta a desmantelar las formas de dominación en los planos cultural, educativo y existencial. Esta segunda acepción dialoga con las tesis descolonizadoras de Peñuela (2010), quien propone situar los conocimientos ancestrales como ejes del diseño curricular.

El contraste entre estas perspectivas y los enfoques institucionales centrados en la cobertura (Anzures, 2011) proporciona una lente analítica para interrogar si los materiales del Minedec perpetúan o subvierten los patrones coloniales en la Amazonía. El presente estudio utiliza este marco para evaluar la distribución, la pertinencia cultural y el uso real de los textos.

Pese a los recursos financieros y el despliegue operativo para distribuir textos escolares, el conocimiento sobre su incidencia efectiva en la enseñanza y el aprendizaje en la Amazonía ecuatoriana sigue siendo limitado. Esta falta de evidencia empírica constituye el punto nodal de la indagación. La investigación aborda esta carencia mediante un análisis empírico que trasciende la contabilidad de ejemplares repartidos para indagar en su traducción en dinámicas pedagógicas concretas. Con ello, se aspira a que las decisiones de política pública sean juzgadas no por su cobertura, sino por su eficacia real para elevar los niveles de aprendizaje en escenarios de alta diversidad cultural.

Materiales y métodos

Enfoque

La investigación se inscribe en un diseño descriptivo-exploratorio con enfoque metodológico mixto. Esta opción permitió articular los datos cuantitativos y los cualitativos para abordar la complejidad del objeto de estudio: el uso de materiales curriculares oficiales en contextos de educación intercultural. La combinación de perspectivas posibilitó una aproximación integral y matizada a la realidad educativa (Creswell y Creswell, 2018).

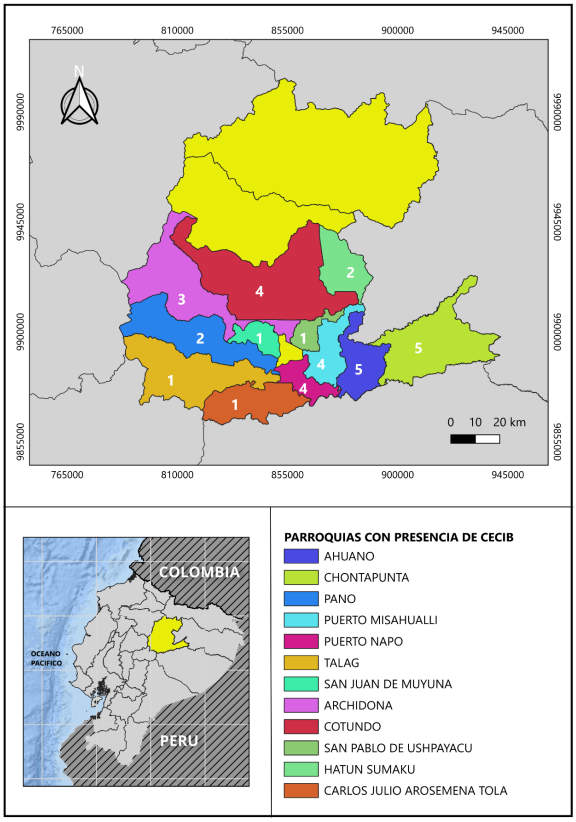
Unidad de análisis

La investigación se centró en dos grupos principales de participantes: docentes y padres de familia. La población inicial estuvo conformada por 238 docentes y 782 padres de familia de dos subniveles educativos: Educación General Básica Elemental (EGBE)[4] y Educación General Básica Media (EGBM)[5], provenientes de 33 CECIB adscritos a la SEIB. Estos centros se ubican en los cantones Tena, Archidona y Carlos Julio Arosemena Tola de la provincia de Napo, cuya distribución se presenta en la siguiente figura:

Figura 1. Distribución de CECIB

[4] Corresponde a los primeros años de la educación básica (1. ° a 4. ° grado), centrada en la adquisición de competencias básicas de lectoescritura, razonamiento lógico-matemático y exploración del entorno inmediato.

[5] Corresponde a los años intermedios de la educación básica (5. ° a 7. ° grado), con mayor énfasis en el desarrollo de competencias disciplinares, ciudadanas y de pensamiento crítico, dentro del marco del SEIB.



Fuente: *elaboración propia*

Para la selección de la muestra se utilizaron los parámetros estándar de un 95 % de confianza y un 5 % de margen de error. Mediante la fórmula de población finita se determinó una muestra de 147 docentes, que garantiza una representación significativa. Asimismo, se incluyeron 258 padres de familia, lo que permitió capturar adecuadamente la diversidad de perspectivas y experiencias educativas en los cantones estudiados. Para ello, se emplearon las siguientes fórmulas:

$$\text{Docentes} = \frac{238 * 1{,}96^2 * 50\% * 50\%}{5\%^2 * (238\text{-}1) + 1{,}96^2 * 50\% * 50\%} = 147$$

$$\text{P. Familia} = \frac{782 * 1{,}96^2 * 50\% * 50\%}{5\%^2 * (782\text{-}1) + 1{,}96^2 * 50\% * 50\%} = 258$$

Técnicas de recolección de datos

Diseño y validación de instrumentos cuantitativos

Para obtener información cuantitativa se construyeron dos cuestionarios de preguntas cerradas, diferenciados según el colectivo destinatario: docentes y padres de familia. El diseño de estos instrumentos se articuló en varias fases. La primera consistió en un rastreo bibliográfico de herramientas empleadas en trabajos precedentes sobre recursos educativos en entornos interculturales (Anzures, 2011; Limerick y Hornberger, 2019; Chávez Santos *et al*., 2025), con el objeto de extraer las categorías analíticas fundamentales para construir los reactivos.

A continuación, se sometió el instrumento a un proceso de validación de contenido a cargo de tres especialistas en educación intercultural y metodología de investigación. Los jueces evaluaron cada reactivo atendiendo a su claridad expresiva, su pertinencia con el objeto de estudio y su relevancia para los objetivos planteados. Las observaciones y recomendaciones afinaron la redacción de los ítems y depuraron aquellos que resultaban redundantes o de escaso valor informativo.

La tercera fase consistió en la aplicación piloto del cuestionario a un grupo de 15 docentes y 20 padres con perfiles asimilables a los de la muestra final. El objetivo fue detectar dificultades de comprensión y realizar ajustes en el formato. A partir de los resultados de esta prueba se reformularon algunos ítems con el fin de hacerlos más accesibles, especialmente para aquellos padres con niveles educativos más bajos.

La validez de contenido de los instrumentos se evaluó mediante el juicio de tres expertos en educación intercultural y metodología de investigación. Los jueces evaluaron cada ítem en una escala tipo Likert de cuatro puntos atendiendo a su claridad expresiva, pertinencia y relevancia con el objeto de estudio (Creswell y Creswell, 2018). En una primera ronda de validación, el índice de validez de contenido (IVC) global fue de 0.82. Los ítems que no alcanzaron el umbral de aceptación (IVC ≥ 0.78; Lynn, 1986) fueron reformulados. Tras la aplicación piloto y los ajustes correspondientes se realizó una segunda ronda de validación. En la Tabla 1 se presentan los resultados comparativos del IVC antes y después de la prueba piloto.

Tabla 1. IVC antes y después de la prueba piloto

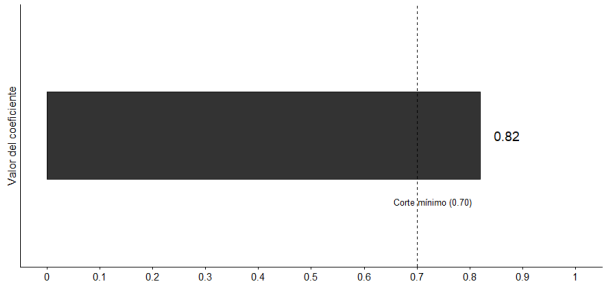
Instrumento	IVC Inicial	IVC Final	Incremento	Criterio de aceptación	Decisión
Cuestionario docente	0.85	0.96	+0.11	≥ 0.78	Válido
Cuestionario de padres	0.74	0.93	+0.19	≥ 0.78	Válido
Global	0.82	0.95	+0.13	≥ 0.78	Válido

Nota. El IVC se calculó como la proporción de jueces (n = 3) que calificaron cada ítem con 3 o 4 puntos en una escala de 1 a 4. Según Lynn (1986), un IVC ≥ 0.78 se considera aceptable para tres jueces, criterio respaldado por Polit y Beck (2006).

Fuente: *elaboración propia*

Finalmente, se evaluó la consistencia interna del instrumento. Para el cuestionario docente, se estimó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de fiabilidad satisfactorio (Figura 2), lo cual sugiere que los reactivos operan de manera conjunta en la medición de las dimensiones previstas. Respecto al cuestionario destinado a los padres, se optó por no calcular esta medida estadística, dado que las características sociodemográficas de esta población —particularmente los bajos niveles de alfabetización— exigieron que varios ítems fueran leídos y explicados, priorizando así la validez del contenido y la inteligibilidad sobre el rigor psicométrico convencional.

Figura 2. Alfa de Cronbach



Fuente: *elaboración propia*

Adicionalmente, se calculó el coeficiente kappa de Fleiss (1971) para cuantificar la concordancia interjueces en la versión final de los instrumentos. En la Tabla 2 se presentan los resultados:

Tabla 2. Coeficiente kappa de Fleiss

Coeficiente	Valor	Interpretación
Kappa de Fleiss (κ)	0.78	Acuerdo sustancial
p-valor	< 0.001	Estadísticamente significativo

Nota. Este coeficiente mide el acuerdo entre tres jueces más allá del azar. Según Landis y Koch (1977), los valores de κ entre 0.61 y 0.80 indican un acuerdo sustancial.

Fuente: *elaboración propia*

Instrumentos cualitativos

En paralelo, se diseñó un guion de preguntas abiertas para conducir los grupos focales. Este instrumento se estructuró en torno a cuatro bloques temáticos: a) estrategias de uso

y aplicación de los recursos didácticos, b) vivencias y percepciones en el contexto áulico y familiar, c) obstáculos particulares del entorno amazónico y d) propuestas de mejora y adecuación de los materiales. El guion fue sometido a juicio de expertos y, posteriormente, ajustado a partir de los aprendizajes de la prueba piloto.

Procedimiento de recolección

La recolección de información se realizó mediante un proceso estructurado y respetuoso de las dinámicas comunitarias. Previa coordinación con cada centro educativo se convocó a docentes y padres de familia según un calendario. Dado que muchos participantes pertenecían a las mismas comunidades o aledañas, se obtuvo el consentimiento de las autoridades comunitarias tras explicar los objetivos y alcances de la investigación.

El trabajo con los docentes incluyó la aplicación de encuestas cerradas, con una duración aproximada de 20 minutos, y la facilitación de grupos focales de 90 minutos cada uno. Cada grupo focal estuvo integrado por 6 a 8 docentes seleccionados según los criterios de disponibilidad y representatividad por subnivel educativo. Las sesiones fueron grabadas en audio con un consentimiento. Luego fueron transcritas.

Para los padres de familia se aplicaron encuestas cerradas y grupos focales siguiendo el mismo procedimiento, adaptando la dinámica a las condiciones de cada comunidad. En casos de analfabetismo, las encuestas fueron leídas y explicadas individualmente para garantizar la comprensión y validez de las respuestas. Este proceso requirió tiempo adicional y aseguró que todos los participantes expresaran sus opiniones sin limitaciones.

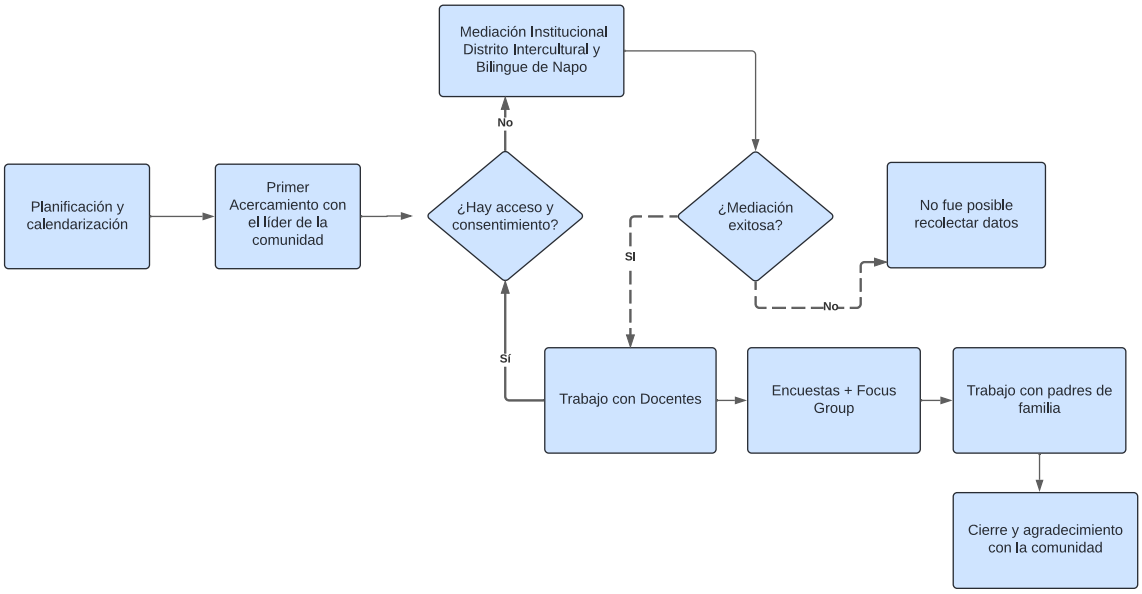


Figura 3. Flujograma del proceso de recolección de información

Fuente: *elaboración propia*

Procesamiento y análisis de datos

Análisis cuantitativo

La información de los cuestionarios fue sistematizada en una matriz de datos mediante Excel, donde las respuestas fueron codificadas numéricamente. Luego, la base de datos fue trasladada al entorno estadístico R para llevar a cabo un análisis de tipo descriptivo. Se calcularon las frecuencias absolutas y relativas, así como las medidas de tendencia central y dispersión, con el fin de caracterizar las percepciones de ambos colectivos. Los principales hallazgos cuantitativos se presentan mediante gráficos que acompañan y enriquecen la exposición de los resultados.

Análisis cualitativo

Para el tratamiento de los datos cualitativos, las grabaciones de los grupos focales fueron transcritas en su integridad y sometidas a un análisis de contenido de tipo temático, siguiendo los lineamientos propuestos por Braun y Clarke (2006). El procedimiento analítico se articuló en varias fases. Inicialmente, se procedió a una inmersión en los datos mediante sucesivas lecturas de las transcripciones, lo que permitió identificar patrones emergentes. A continuación, se llevó a cabo un proceso de codificación abierta, asignando etiquetas a los segmentos de discurso relevantes.

Los códigos fueron agrupados en categorías temáticas que emergieron del propio material, las cuales se organizaron en función de los ejes del guion de entrevista: acceso y distribución, adecuación cultural, prácticas pedagógicas y participación familiar. Estas categorías fueron sometidas a un proceso de revisión para verificar su consistencia interna y delimitar sus fronteras conceptuales. Finalmente, se procedió a la definición nominal de cada categoría y a la selección de testimonios ilustrativos que dieran cuenta de los hallazgos.

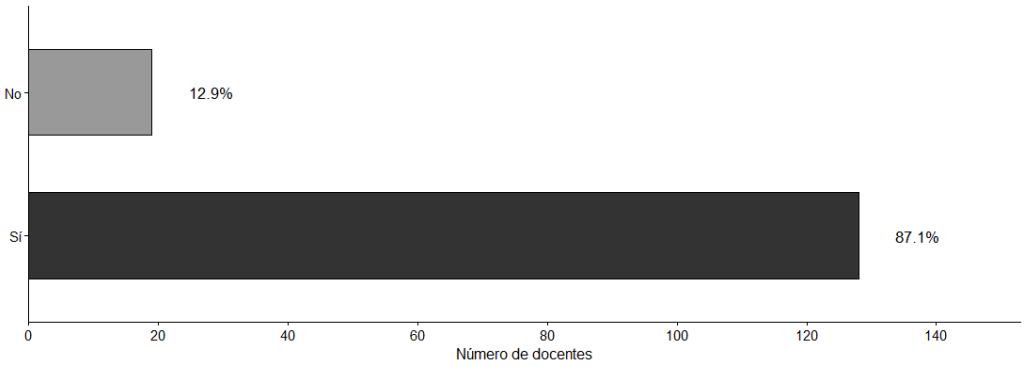
Con el propósito de asegurar la robustez del análisis cualitativo, se implementaron tres mecanismos de validación. En primer lugar, se recurrió a la triangulación de informantes, contrastando las visiones de docentes y padres sobre una misma realidad. En segundo lugar, se realizó una revisión independiente por parte de dos investigadores, quienes evaluaron el 20 % de las transcripciones y alcanzaron un nivel de concordancia del 85 % en la asignación de códigos. Por último, se devolvieron los hallazgos preliminares a un grupo de participantes para corroborar la adecuación de las interpretaciones realizadas.

Resultados y discusión

Los hallazgos se presentan según las preguntas de investigación, organizadas en torno a los ejes de distribución, pertinencia cultural, uso pedagógico y apoyo familiar. La evidencia cuantitativa, obtenida de encuestas cerradas aplicadas a 147 docentes y 258 padres de familia, se complementa con testimonios cualitativos de grupos focales. Esta combinación permite una comprensión integral y triangulada de los resultados.

La primera pregunta evaluó la cobertura de distribución. Para el año lectivo Sierra-Amazonía 2024-2025, ¿recibió usted los materiales educativos (libros de texto y guías docentes) proporcionados por el Minedec?:

Figura 4. Distribución de libros y guías docentes

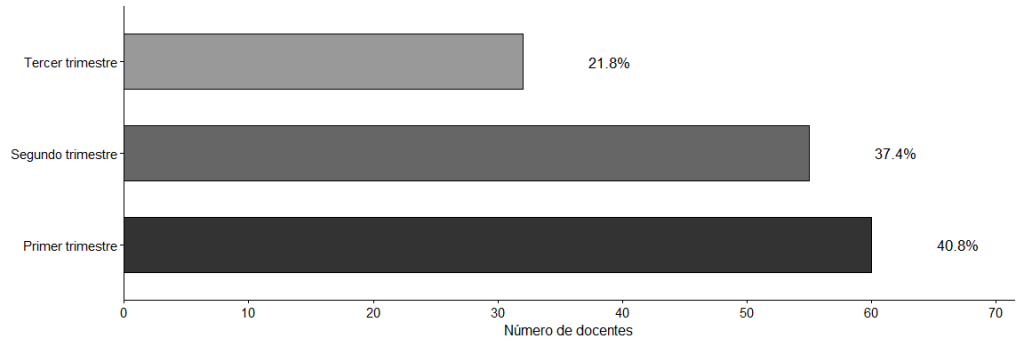


Fuente: *elaboración propia*

Los datos revelan que el 87.1 % de los docentes reportó haber recibido los materiales, frente a un 12.9 % que manifestó no haberlos obtenido (Figura 4). Aunque la cobertura es mayoritaria, el porcentaje de docentes excluidos evidencia que el programa no logra una universalización. Un educador de EGBE de 43 años expresó: "Nosotros vivimos esperando los libros, incluso haciendo oficios a la SEIB, pero no obtenemos respuesta o se demoran una eternidad en distribuir los materiales". Estas dificultades en la cadena de suministro guardan similitud con lo documentado por Chávez Santos *et al*. (2025) en el contexto amazónico peruano, donde la irregularidad en la entrega de textos se configura como un obstáculo estructural y persistente.

La segunda pregunta indagó sobre el momento de recepción. ¿En qué trimestre del año lectivo recibió los libros y guías del Minedec?:

Figura 5. Momento de recepción de libros y guías docentes



Fuente: *elaboración propia*

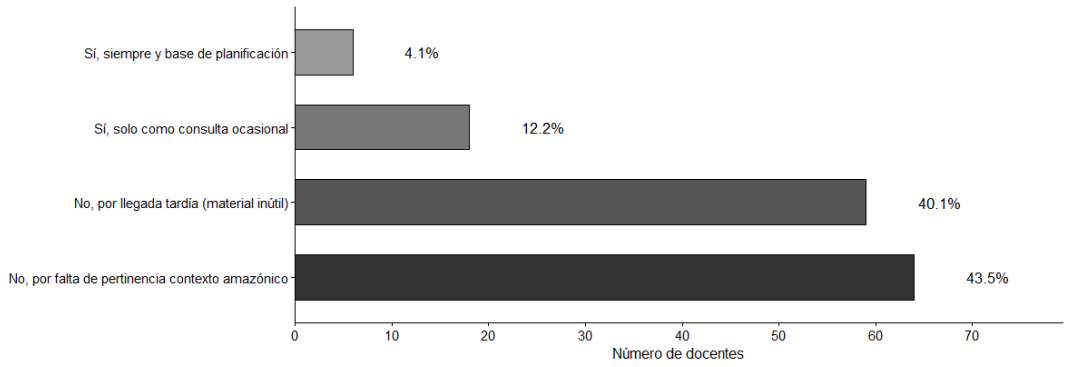
En cuanto al momento de llegada, solo el 40.8 % de los docentes recibió los materiales durante el primer trimestre, mientras que el 37.4 % lo hizo en el segundo y el 21.8 % en el tercero, cuando el ciclo lectivo ya se encontraba muy avanzado (Figura 5). Esta distribución extemporánea resta de manera significativa el valor didáctico de los recursos. Una profesora de EGBM de 50 años comentó: "A nosotros nos llegaron los libros en el segundo trimestre, ya con el año escolar avanzado. Para ese momento, ya habíamos gastado en fotocopias y no pudimos usar los libros como debíamos".

Estos resultados se alinean con las advertencias de Alibrahim y Alsadoon (2022), para quienes la eficacia pedagógica de un recurso educativo está condicionada por su accesibilidad y su llegada en tiempo y forma. Cuando estas condiciones no se satisfacen, el potencial de los materiales se diluye, y la ausencia de respaldo institucional se erige como un factor que incide negativamente tanto en la disposición del profesorado como en la calidad de las experiencias de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, Chávez Santos *et al*. (2025) documentan que la infraestructura deficiente, el transporte fluvial limitado y el aislamiento geográfico complican la entrega oportuna de textos en comunidades amazónicas peruanas. Estas dificultades se agravan por la escasez de recursos institucionales y generan disponibilidad insuficiente de materiales en lenguas nativas. Limerick y Hornberger (2019) añaden que las restricciones temporales y variaciones ortográficas en textos quechuas han provocado reediciones y retrasos, impactando el uso efectivo en las aulas.

La tercera pregunta indagó sobre el uso real de los materiales. En el desarrollo de sus clases, ¿utiliza los libros y guías docentes proporcionados por el Minedec?:

Figura 6. Frecuencia de uso de los libros y guías docentes



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados revelan que el 83.6 % de los docentes no utiliza los libros y guías del Minedec como recurso principal (Figura 6). Las razones principales son la falta de pertinencia para el contexto amazónico (43.5 %) y la recepción tardía (40.1 %). Solo el 16.3 % reporta usarlos, principalmente de forma ocasional. Una docente de EGBE de 37 años señaló:

> Esos libros son difíciles de manejar, tanto para nosotros como docentes como para los estudiantes. Además, hay muchas cosas que no tienen que ver con el contexto rural en el cual vivimos. Nos toca adaptar casi todo, y a veces es mejor crear nuestros propios materiales. (Comunicación personal, 2025)

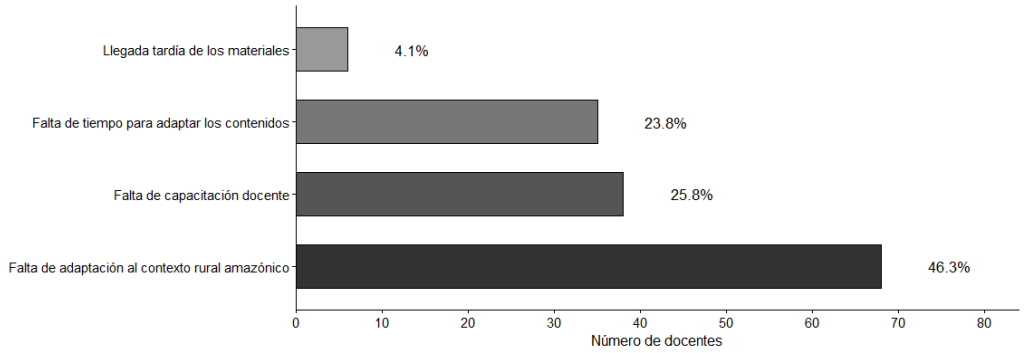
Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Peñuela (2010), quien sostiene que la descolonización de la educación resulta fundamental para garantizar la pertinencia cultural del currículo. Este proceso permite cuestionar los patrones eurocéntricos de producción de conocimiento y reconocer los saberes ancestrales y prácticas pedagógicas propias de los contextos locales latinoamericanos.

En el ámbito de la EIB, la distribución tardía o deficiente de los materiales genera impactos negativos en las prácticas pedagógicas. Chávez Santos *et al*. (2025) documentan que, en aulas amazónicas, la falta oportuna de textos en lenguas nativas obliga a los docentes a improvisar con recursos limitados, afectando la calidad de la enseñanza intercultural y el desarrollo de competencias lingüísticas. Esto se traduce en una menor integración de saberes locales y una mayor dependencia del español, lo que contraviene los principios de la EIB.

Limerick y Hornberger (2019) añaden que, en experiencias comparadas entre Perú y Ecuador, los cambios ortográficos en materiales quechuas provocaron retrasos en reediciones y distribución, lo que llevó a que docentes eviten o modifiquen el uso de los textos y limiten las oportunidades de alfabetización significativa. En consecuencia, estas deficiencias perpetúan las desigualdades pedagógicas al restringir la capacidad de los docentes para implementar enfoques bilingües y contextualizados (Chávez Santos *et al*., 2025; Limerick y Hornberger, 2019).

La cuarta pregunta indagó sobre la principal limitación para implementar de manera efectiva. En su opinión, ¿cuál es la mayor limitación que presentan los libros y guías del Minedec para su implementación efectiva en el aula?:

Figura 7. Obstáculos para implementar los libros y guías docentes



Fuente: *elaboración propia*

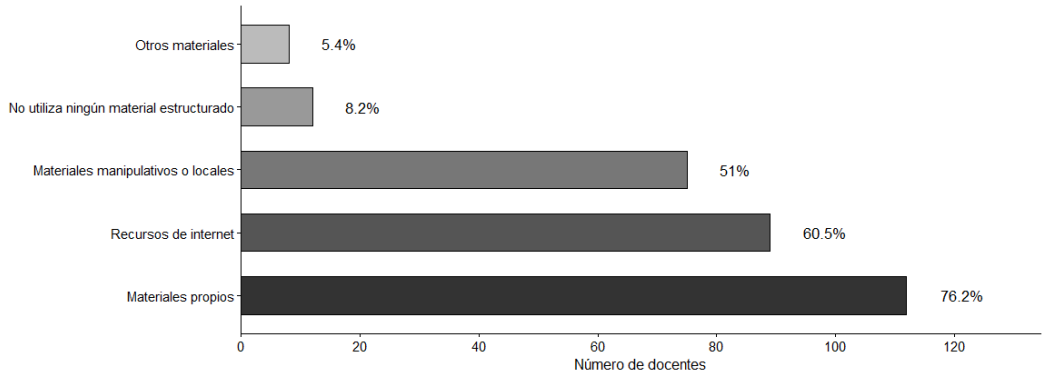
Los resultados indican que el 46.3 % de los docentes identifica como principal obstáculo la falta de adaptación de los contenidos al contexto rural amazónico, seguido de la falta de tiempo para adaptarlos (23.8 %). Solo el 4.1 % menciona la llegada tardía como obstáculo principal (Figura 7). El problema central radica en la pertinencia cultural y practicidad de los recursos. Un docente de EGBE de 58 años señaló: “Los libros traen ejemplos de ciudades o animales que nuestros estudiantes nunca han visto. ¿Cómo explico algo que no conocen? Los libros deben ser coherentes y descolonizados”.

La percepción expresada por este docente revela una fractura cultural que encuentra eco en la tipología propuesta por Walsh (2007). La autora distingue entre una interculturalidad de carácter funcional, que se agota en la mera inclusión de elementos multiculturales de forma aditiva, y una interculturalidad crítica. Esta última implica un cuestionamiento frontal de las relaciones de poder, saber y existencia que han configurado históricamente la educación. Su objetivo es la construcción de propuestas pedagógicas descolonizadoras que otorguen centralidad a los conocimientos y racionalidades locales, transformando las jerarquías establecidas.

A la luz de estos datos, los materiales proporcionados por el Minedec parecen inscribirse en la modalidad funcional de interculturalidad, al reproducir esquemas dominantes y trasladar a los docentes la carga de las adecuaciones. Walsh (2007) sostiene que solo una interculturalidad que cuestione las geopolíticas del saber puede dar lugar a una transformación educativa genuina, que interrumpa los mecanismos de perpetuación de las desigualdades en espacios como los CECIB de la región amazónica.

La pregunta siguiente documentó las estrategias alternativas desarrolladas por los docentes. En caso de no utilizar los libros y guías del Minedec, ¿con qué otros materiales o recursos suele reemplazarlos o complementarlos?:

Figura 8. Alternativas utilizadas por docentes en lugar de los libros y guías



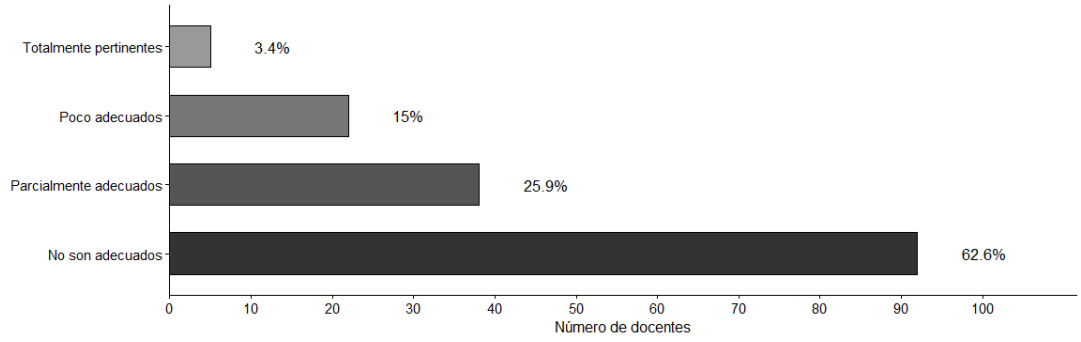
Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que el 76.2 % de los docentes recurre a materiales propios, seguido del uso de recursos de internet (60.5 %) y materiales manipulativos o locales (51.0 %). Solo el 8.2 % no utiliza ningún material estructurado (Figura 8). Un docente de EGBE de 58 años señaló: “Al final, termino gastando mis fines de semana haciendo mis propias fichas, buscando dónde imprimir o me pego el viaje a la ciudad para comprar materiales para clase de mi bolsillo, porque los libros del Minedec no sirven para nada”.

Lo observado guarda coherencia con los hallazgos de Dadirai y Chauke (2025), quienes constatan que, en contextos rurales, la responsabilidad de ajustar el currículo a las condiciones locales recae en el profesorado. Esta situación deriva en una excesiva carga de trabajo que se ve agravada por la insuficiencia de recursos, la ausencia de formación específica y la falta de respaldo institucional, afectando tanto la eficacia de su práctica como su bienestar emocional y profesional.

La siguiente pregunta evaluó la adecuación de los contenidos oficiales. ¿Considera que los contenidos de los libros y guías del Minedec son relevantes y se conectan con la realidad cultural y social de sus estudiantes?:

Figura 9. Opinión del profesorado sobre la adecuación contextual



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que el 62.6 % de los docentes considera que la mayoría de los contenidos no son adecuados, el 25.9 % los califica como parcialmente adecuados y solo el 3.4 % los considera totalmente pertinentes (Figura 9). Una docente de EGBM de 43 años señaló: "Los temas son tan abstractos y lejanos a la vida de mis estudiantes que terminamos saltándonos unidades enteras. ¿Cómo enseñarles sobre metro cuadrado si aquí medimos la tierra en hectáreas y no tienen idea de lo que es un edificio?".

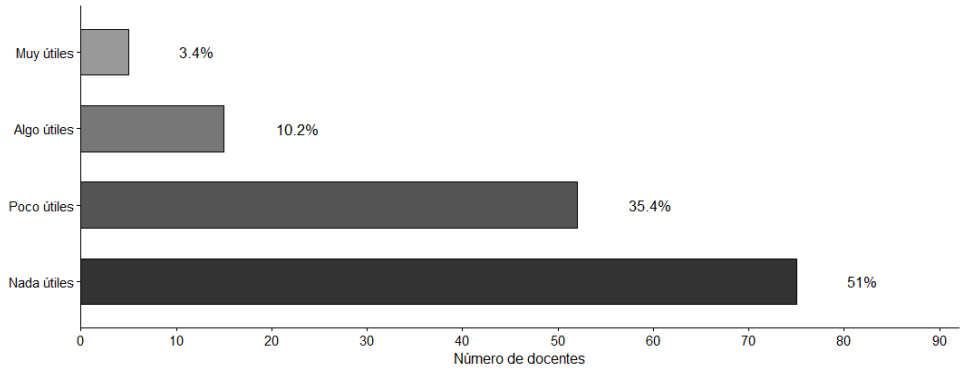
Estos resultados ponen de manifiesto una profunda ruptura entre el currículo prescrito desde las instancias oficiales y las exigencias pedagógicas del medio rural amazónico. Esta desconexión resuena con el concepto de *colonialidad del saber* acuñado por Walsh (2007), que alude a un dispositivo de poder que organiza jerárquicamente los conocimientos, situando en la cúspide aquellos de raigambre eurocéntrica y urbana, mientras que relega a la invisibilidad los saberes propios, ancestrales y comunitarios de los pueblos amazónicos.

Según Walsh (2007), la colonialidad del saber opera mediante la negación sistemática de otras formas de producción de conocimiento, subsumiendo los saberes indígenas bajo lógicas universales que privilegian ejemplos ajenos a la cotidianidad de la selva. Esta manifestación no es curricular, sino relacionada con el conocimiento, ya que reproduce la colonialidad del poder al posicionar el saber hegemónico como superior y perpetuar la marginalización de saberes prácticos y territoriales. Los datos del presente estudio ilustran cómo estos materiales, lejos de democratizar el acceso, refuerzan lo que Zapata Olivella (citado en Walsh, 2007) describía como "cadenas mentales" más persistentes que las físicas.

Como sostiene Pons (2014), la adaptación curricular debe responder a las necesidades particulares de los estudiantes, especialmente en contextos educativos diferenciados como zonas rurales o con poblaciones vulnerables. La autora propone una metodología en la que el docente, a partir de un diagnóstico integral, reorganiza y jerarquiza los contenidos curriculares para hacerlos significativos y funcionales según las condiciones reales de los estudiantes. Esto orienta la necesidad de modificar los materiales oficiales cuando no se ajustan al entorno sociocultural del alumnado.

La siguiente pregunta evaluó la utilidad de ejemplos y actividades. En general, ¿cómo evalúa la utilidad de los ejemplos y actividades de los libros del Minedec para facilitar el aprendizaje del alumnado?:

Figura 10. Utilidad de ejemplos y actividades: percepción docente



Fuente: *elaboración propia*

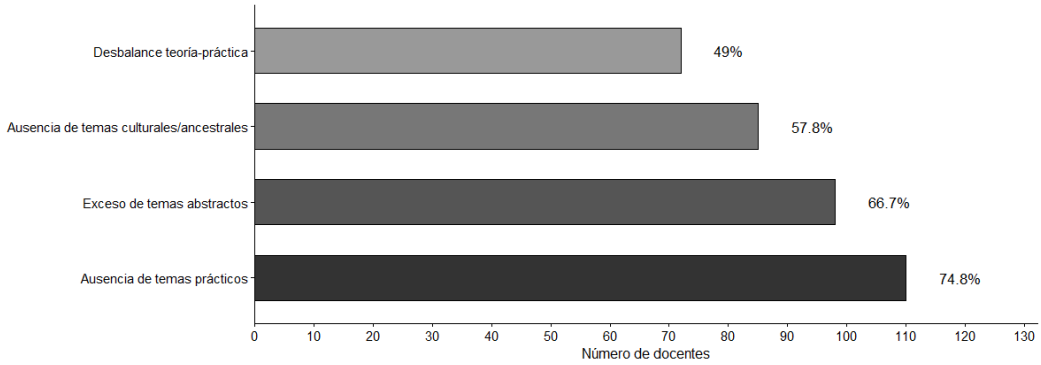
Los resultados indican que el 86.4 % de los docentes considera que los ejemplos y actividades son poco o nada útiles, mientras que solo el 3.4 % los califica como muy útiles (Figura 10). Un docente de EGBM de 52 años señaló:

> Las actividades a veces son tan rebuscadas que hasta nosotros los docentes tenemos que releerlas varias veces para entender qué hay que hacer. ¿Cómo vamos a pedirles a los estudiantes que las comprendan? [...] ¿Por qué no viene en el libro el instructivo para usar la Taptana? (Comunicación personal, 2025)

Estos resultados coinciden con lo señalado por Alarcón Castro (2021), quien evidencia que la adaptación de metodologías de enseñanza a la realidad local —mediante ejemplos cotidianos y actividades factibles— incrementa la motivación y pertinencia del aprendizaje. Esto refuerza la necesidad de rediseñar propuestas educativas para entornos rurales.

La siguiente pregunta indagó sobre la pertinencia temática de los libros. Para mejorar su utilidad en el aula, ¿qué tipo de contenidos considera que los libros del Minedec deberían equilibrar mejor?:

Figura 11. Temas faltantes o sobrantes en los libros: percepción docente



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que los docentes identifican principalmente la ausencia de temas prácticos (74.8 %) y culturales (57.8 %), el exceso de temas abstractos (66.7 %) y desbalance teoría-práctica (49 %) (Figura 11). Una docente de EGBM de 44 años señaló:

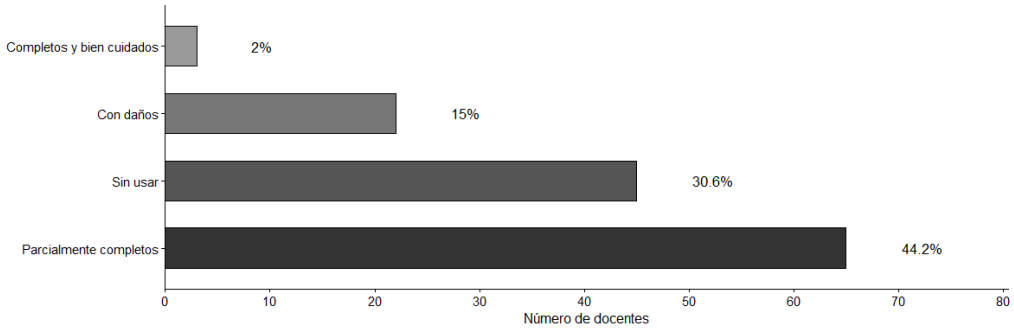
> Los libros traen temas que nunca usaremos aquí, como calcular el área de un rascacielos o el desplazamiento de un Ferrari en la Fórmula 1. En cambio, no enseñan a calcular la cosecha de yuca o plátano o a valorar nuestras plantas medicinales. El libro de Lengua y Literatura solo hace menciones a lecturas y cuentos de la Sierra, pero ni se toma en cuenta leyendas como Fura y Tena. Nuestros relatos poco a poco se van perdiendo. (Comunicación personal, 2025)

Estos resultados se alinean con la propuesta de descolonización pedagógica de Peñuela (2010), quien sostiene que descolonizar la pedagogía implica cuestionar los lugares de enunciación eurocéntricos que han dominado la producción de conocimiento en América Latina. Esto supone reconocer los saberes ancestrales y prácticas locales como cimientos válidos para la EIB. Peñuela enfatiza, asimismo, la necesidad de diferenciar los discursos críticos instituyentes de prácticas de resistencia, lo que resuena con la baja utilidad percibida de ejemplos y actividades (86.4 %).

Medel-Tapia *et al*. (2022) señalan que la esencialización del currículo constituye una táctica clave para fomentar la educación intercultural, ya que permite filtrar y priorizar los aprendizajes clave adaptándolos al contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes. Esto evita la imposición de contenidos abstractos y desconectados de su realidad.

La siguiente pregunta evaluó el uso práctico de los libros fuera del aula. Basándose en su observación, cuando los estudiantes devuelven los libros y guías a clase, ¿qué evidencia de trabajo en casa suele encontrar en ellos?:

Figura 12. Grado de utilización y conservación de los libros



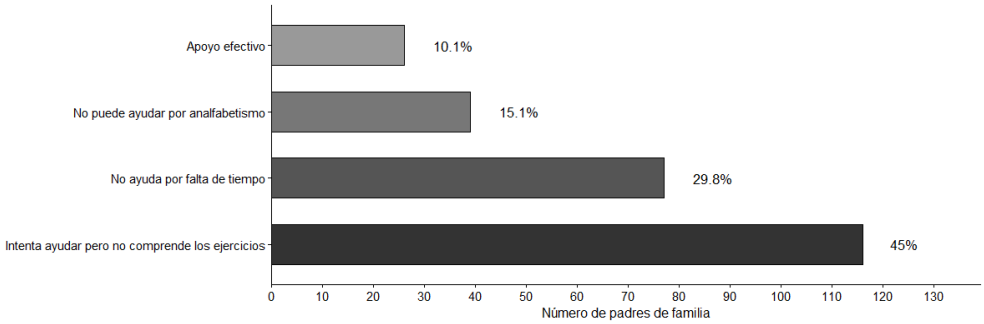
Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que solo el 2 % de los docentes reporta que los libros regresan completos y bien cuidados, mientras que el 44.2 % indica parcialmente completos, el 30.6 % sin usar y el 15 % con daños (Figura 12). Un docente de EGBM de 29 años señaló: “La mayoría de los niños no hacen las tareas en casa porque los ejercicios no tienen que ver con su vida diaria... A veces, los libros regresan limpios, como si nunca los hubieran abierto”.

El 76.2 % de los docentes que recurre a la creación de materiales propios (Figura 7) ilustra una práctica de resistencia y adaptación pedagógica. Esta práctica encuentra paralelo en las reflexiones de Macintyre Latta *et al*. (2025) sobre el “terreno de práctica complejo” necesario para la descolonización e indigenización curricular, donde los educadores y las comunidades construyan caminos responsivos que honren las particularidades contextuales amazónicas, en contraste con los enfoques predeterminados y descontextualizados. Así, se destaca que los enfoques pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana que priorizan la participación comunitaria y el bilingüismo contribuyen al respeto de la diversidad cultural y lingüística.

Para complementar la perspectiva docente, se consultó a los padres sobre su rol en el aprendizaje. Cuando su hijo o hija tiene actividades o trabajos que deben realizarse fuera de clase en los libros del Minedec, ¿cómo lo ayuda?:

Figura 13. Estrategias de ayuda de los padres en tareas con libros



Fuente: *elaboración propia*

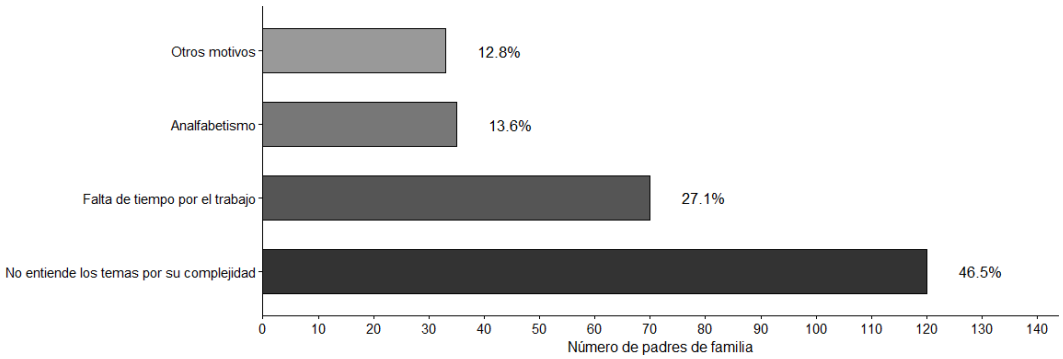
Los resultados indican que el 45 % de los padres intenta ayudar, pero no comprende los ejercicios debido a su complejidad, el 15.1 % no puede ayudar por analfabetismo y solo el 10.1 % reporta apoyo efectivo (Figura 13). Una madre de familia de EGBM de 33 años señaló:

> Yo solo pude estudiar hasta tercer grado porque mi padre consideró que era suficiente con saber leer y escribir para mandarme a trabajar. Hoy, cuando veo los libros de mi hijo, me doy cuenta de que traen temas que están muy lejos de lo que yo aprendí; son cosas que simplemente no entiendo. (Comunicación personal, 2025)

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Tapia Bernabé (2020), quien confirma que un bajo nivel educativo de los padres restringe su capacidad para comprender y apoyar las tareas académicas de sus hijos. La complejidad de los materiales afecta tanto a los estudiantes como a las familias y amplía la brecha educativa en contextos vulnerables.

Para profundizar en las causas específicas de esta limitación, se preguntó: ¿podría compartirnos qué aspectos le resultan más desafiantes cuando ayuda a su hijo con las tareas basadas en los libros del Minedec? Los resultados fueron los siguientes:

Figura 14. Dificultades parentales en el apoyo de tareas



Fuente: *elaboración propia*

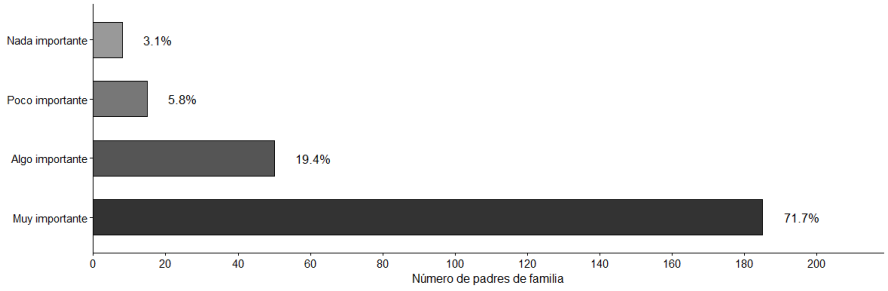
Los resultados indican que el 46.5 % de los padres identifica como principal dificultad no entender los temas debido a su complejidad, seguido de la falta de tiempo por el trabajo (27.1 %). Un 13.6 % menciona el analfabetismo como barrera principal (Figura 14). Un padre de familia de EGBE de 48 años señaló:

> Trabajo todo el día en el campo y llego cansado a la casa. A veces mi hijita me pregunta algo de su tarea y ni yo entiendo lo que dice el libro... creo que lo que esperan que mi hija aprenda es muy avanzado para nuestra realidad. (Comunicación personal, 2025)

Estos resultados confirman que la complejidad de los contenidos constituye el mayor obstáculo para el apoyo familiar en las tareas. Esto evidencia que los materiales no están diseñados considerando las limitaciones educativas y laborales de las familias en contextos rurales.

Para conocer la valoración que los padres otorgan a los libros de texto, se les preguntó: ¿qué tan importante cree que es que sus hijos usen los libros de la escuela que el Minedec proporciona? Las respuestas fueron:

Figura 15. Percepción de padres sobre la importancia del uso de libros escolares



Fuente: *elaboración propia*

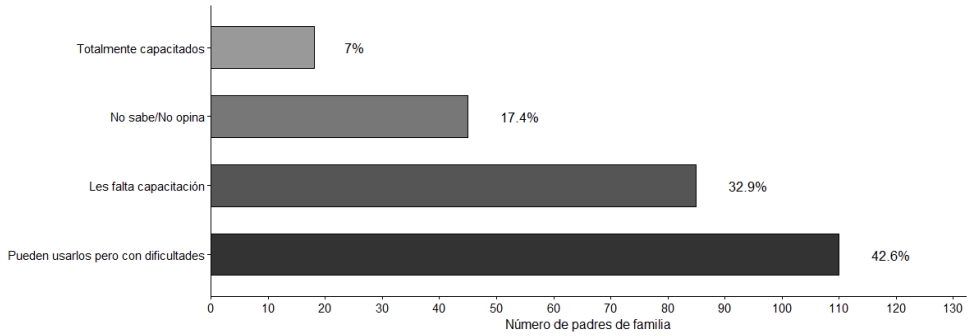
Los resultados indican que el 71.7 % de los padres considera muy importante que sus hijos usen los libros de la escuela, el 19.4 % los valora como algo importante y solo el 8.9 % les otorga poca o ninguna importancia (Figura 15). Un padre de familia de EGBM de 47 años señaló:

> Aunque yo no pueda ayudarlo mucho, sé que los libros son importantes para que mi hijo aprenda y tenga mejores oportunidades que yo. Lo que me he dado cuenta es que los libros terminan como nuevos. Aún tenemos los de los anteriores años en un cartón, no sé por qué no los usan. (Comunicación personal, 2025)

Estos hallazgos revelan una paradoja: pese a las dificultades prácticas para apoyar con las tareas, las familias reconocen el valor potencial de los materiales educativos como símbolo de educación y oportunidad. No obstante, esta valoración teórica no se traduce en un uso efectivo, lo que sugiere que la desconexión entre el diseño de los materiales y las realidades familiares limita su aprovechamiento.

Para explorar la percepción de las familias sobre la capacidad docente para utilizar los recursos, se les preguntó: cree usted que los docentes están capacitados para usar los libros que el Minedec envía. Las respuestas fueron las siguientes:

Figura 16. Percepción de padres sobre la capacitación docente para usar libros



Fuente: *elaboración propia*

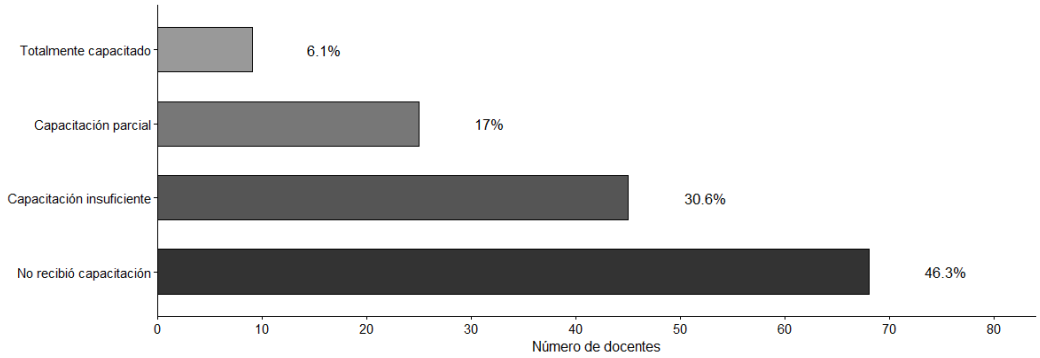
Los resultados indican que solo el 7 % de los padres considera que los docentes están totalmente capacitados para usar los libros del Minedec. La mayoría (42.6 %) cree que pueden usarlos, pero con dificultades, el 32.9 % opina que les falta capacitación y el 17.4 % no sabe (Figura 16). Una madre de familia de EGBM de 62 años señaló: “Mi hijo dice que la profesora no le explica los ejercicios del libro, o que se demora en explicarlos,

se queda mirando el libro... como si ella tampoco los entendiera bien. Muchas veces les manda a investigar a la casa".

Estos resultados sugieren que las familias perciben debilidades en la formación docente para implementar los materiales educativos, lo que coincide con la falta de capacitación reportada por los propios docentes. Esta percepción compartida evidencia una brecha formativa que afecta la calidad de la enseñanza y limita el aprovechamiento de los recursos disponibles.

Para contrastar con la percepción de los padres, se consultó a los docentes sobre su preparación: ¿ha recibido capacitación suficiente para utilizar los libros y guías del Minedec con sus metodologías?

Figura 17. Percepción de docentes sobre su capacitación para usar libros



Fuente: *elaboración propia*

Los resultados indican que el 46.3 % de los docentes no recibió capacitación y el 30.6 % considera la formación insuficiente. Solo el 6.1 % se siente totalmente capacitado (Figura 17). Un docente de EGBM de 51 años señaló: "Nunca nos capacitaron para usar estos libros. Los abrimos por primera vez cuando llegaron a las aulas, y hasta hoy no sabemos cómo usarlos. Además, en cada cambio de Gobierno cambian los textos sin avisarnos y sin capacitarnos correctamente".

Muga (2010) señala que esta carencia en la preparación pedagógica incide directamente en la correcta aplicación de los recursos didácticos. Esta situación refleja la necesidad de concebir la formación docente como parte de entornos de aprendizaje colaborativos y descentralizados (Pitt, 2023), que integran recursos, repositorios compartidos y comunidades de práctica para ofrecer apoyo continuo y responder a las particularidades de los contextos interculturales.

En ausencia de tales estructuras, la implementación de textos escolares se reduce a un evento logístico aislado sin el sostenimiento institucional requerido. Experiencias comparadas en Perú y Ecuador refuerzan esta brecha. Limerick y Hornberger (2019)

documentan que los docentes enfrentan desafíos formativos persistentes relacionados con las decisiones ortográficas en quechua, adaptaciones curriculares y el uso efectivo de lenguas originarias, lo que genera inconsistencias en la implementación.

La falta de formación específica agrava la desconexión entre el currículo oficial y la práctica áulica, obligando a los educadores a asumir cargas adicionales sin respaldo sistemático. Veintie *et al*. (2022) destacan que la falta de apoyo institucional y acompañamiento docente socava la capacidad del sistema para mantener su relevancia cultural y lingüística, limitando las posibilidades educativas de los jóvenes indígenas incluso cuando los materiales llegan a las aulas.

En síntesis, los resultados revelan una paradoja: los padres valoran los libros (71.7 %) y los docentes reconocen su potencial, pero la implementación efectiva se limita por falta de pertinencia cultural (62.6 %), insuficiente capacitación docente (46.3 %), complejidad de los materiales (45 %) y distribución tardía (21.8 %).

Conclusiones

La investigación ha permitido caracterizar los principales escollos que dificultan la implementación de los materiales curriculares del Minedec en la Amazonía. La dificultad no se circunscribe al ámbito distributivo, sino que abarca dimensiones más complejas: adecuación cultural, preparación del profesorado y conexión con las realidades comunitarias.

En relación con la distribución, la cobertura es alta (87.1 %), pero el momento de entrega es deficiente: solo el 40.8 % se recibió en el primer trimestre y el 21.8 % en el tercero. Esta demora invalida parcialmente la utilidad pedagógica, afecta la planificación curricular y obliga a gastar más en recursos alternativos.

Respecto a la pertinencia cultural, los resultados evidencian una desconexión significativa entre el diseño de los materiales y la realidad sociocultural amazónica. El 62.6 % de los docentes considera que la mayoría de los contenidos no son adecuados, el 86.4 % califica los ejemplos y actividades como poco o nada útiles y predomina la percepción de contenidos excesivamente abstractos con carencia de temas prácticos y culturales-ancestrales.

En cuanto a la formación docente, se identificó una brecha crítica: el 46.3 % no recibió capacitación y el 30.6 % la considera insuficiente. Esta falta de preparación explica las dificultades de uso reportadas y es percibida también por las familias, donde solo el 7 % considera que los docentes están capacitados.

En el ámbito familiar, la falta de pertinencia genera un efecto dominó: el 45 % de los padres intenta ayudar, pero no comprende los ejercicios por su complejidad. Esto amplía la brecha educativa, pese a que las familias valoran mayoritariamente (71.7 %) los libros como símbolo de oportunidad.

Los hallazgos sugieren implementar programas de alfabetización y culminación de estudios para padres, como el Bachillerato Acelerado. Se propone diseñar un programa

único e integrado de EGB y Bachillerato Acelerado, impartido en los CECIB, con horarios flexibles que respeten las jornadas laborales y dinámicas comunitarias, y con un currículo adaptado a las realidades socioculturales y lingüísticas de los adultos participantes. Esta iniciativa busca fortalecer el acompañamiento familiar en las trayectorias educativas de los niños y consolidar la alianza entre escuela, familia y comunidad, reconociendo la educación como responsabilidad conjunta que requiere el involucramiento activo de todos los actores del territorio.

En conjunto, el análisis permite afirmar que los recursos educativos del Minedec no satisfacen los propósitos pedagógicos para los cuales fueron diseñados en el contexto amazónico rural. El problema de fondo no es meramente distributivo, sino que afecta la adecuación cultural, la oportunidad de entrega y la preparación docente. Se entregan materiales que arriban tarde, que no responden a las características culturales de los usuarios y para cuyo manejo no se ha preparado al profesorado. Esto se traduce en excesiva carga para los educadores, quienes deben adaptar o crear contenidos, y en exclusión de las familias, que enfrentan materiales incomprensibles.

Los hallazgos invitan a reflexionar sobre el diseño educativo en la Amazonía, que supere los ajustes cosméticos al sistema nacional y apueste por propuestas curriculares que otorguen centralidad a la adecuación cultural y a la salvaguarda de los conocimientos tradicionales. Ello supone proveer recursos didácticos que reflejen el entorno sociocultural, con ejemplos, actividades y lenguas próximos y significativos.

En un plano más amplio, los hallazgos cuestionan el actual diseño del SEIB y el modelo MOSEIB en Ecuador. Es momento de avanzar hacia un modelo que conciba la interculturalidad no como un complemento, sino como un eje transversal y estructural que reconozca la diversidad cultural y lingüística como principio fundacional del Estado.

Ecuador es plurinacional e intercultural, y las políticas educativas deben reflejar esta realidad en toda su complejidad. El MOSEIB, en su formulación actual, no puede operar con los mismos parámetros en la Sierra, la Costa o la Amazonía, pues cada territorio alberga cosmovisiones, lenguas, prácticas pedagógicas y desafíos distintos.

Una política pública verdaderamente intercultural debe abandonar la lógica homogeneizadora y apostar por un modelo educativo propio y exclusivo para la Amazonía, que no se limite a ajustes curriculares superficiales, sino que emerja de las cosmovisiones, territorialidades y formas de vida de los pueblos que la habitan. Este modelo debe diseñarse con las comunidades, las autoridades, los sabios y los docentes, garantizando que la educación responda a las particularidades socioculturales, lingüísticas y ecológicas de cada territorio.

Lejos de concebirse como un aislamiento, este enfoque representa una apuesta por la calidad educativa, donde el conocimiento ancestral y los saberes universales se integren de manera dialógica, crítica y complementaria. La interculturalidad y la globalización no son fuerzas antagónicas, sino realidades que deben articularse progresivamente para que

los estudiantes amazónicos se desenvuelvan con éxito tanto en su entorno local como en el mundo contemporáneo.

La creación de este modelo educativo amazónico intercultural bilingüe implica repensar la formación docente, los materiales educativos, los tiempos y espacios escolares y las formas de evaluación para que todos los componentes del sistema se organicen con la realidad y las aspiraciones de los pueblos de la selva. En este proceso, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) está llamada a desempeñar un rol protagónico y transformador, en coherencia con su mandato constitucional de ser el ente rector de la formación docente y la innovación pedagógica en el país.

Le corresponde a la UNAE liderar la investigación y el diseño de programas de formación inicial y continua para docentes interculturales bilingües, la producción de materiales educativos pertinentes y la sistematización de saberes ancestrales en diálogo con el conocimiento académico. Asimismo, debe articularse con comunidades, autoridades y organizaciones indígenas para construir los fundamentos pedagógicos y curriculares de este nuevo modelo. Solo desde este compromiso institucional y corresponsable la educación podrá contribuir al empoderamiento, la revitalización cultural y el desarrollo sostenible de los pueblos amazónicos y, por extensión, de todas las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

Financiamiento: esta investigación se enmarca en el proyecto "¿Quién educa a la selva?: prácticas pedagógicas y saberes ancestrales en contextos de ruralidad" (Código: INV-EIB-2026-04), desarrollado en el seno del Grupo de Investigación GIEIB, miembro de la Red Andino-Amazónica de Investigación Educativa.

Referencias bibliográficas

Alarcón Castro, J. (2021). Metodología proyectual de diseño para impulsar la educación primaria rural en Chile. *Interciencia*, *46*(6), 265-271. https://www.redalyc.org/journal/339/33968022005/html/

Alibrahim, A. y Alsadoon, E. (2022). Exploring intervention of e-textbook in schools: Teachers' perspectives. *South African Journal of Education*, *42*(4), 1-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374346.pdf

Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: Logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(50), 1025-1049. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533003

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chávez Santos, R., Reina Marín, Y., Sánchez Bardales, E., Cruz Caro, O. y Carrasco Rituay, A. (2025). Analysis of intercultural bilingual education in indigenous communities: A case study in regular basic education. *Journal of Intercultural Communication*, *25*(2), 218-236. https://doi.org/10.36923/jicc.v25i2.1138

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and*

mixed methods approaches. SAGE Publications.
Dadirai, V. y Chauke, T. (2025). Addressing institutional challenges: Teachers' perspectives on effective teaching in rural schools in South Africa. *Educational Process: International Journal*, *17*, 1-18. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.388
Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, *76*(5), 378-382. https://doi.org/10.1037/h0031619
Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters.
Landis, J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. B*iometrics*, 159-174.
Limerick, N. y Hornberger, N. (2019). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149
Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, *35*(6), 382-386.
Macintyre Latta, M., Cohen, B. y Lamb, D. (2025). The needed messy practice ground for curricular un/decolonizing and Indigenizing. *Learning Landscapes*, *29*(1), 1-18.
Medel-Tapia, C., Cervela-Molina, D., Navarrete-Valdebenito, A., Miranda Veliz, M. y Castillo-Retamal, F. (2022). Contribución de la priorización curricular de Educación Física y Salud en la formación académica de los estudiantes. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, *23*. https://doi.org/10.29035/rcaf.23.Especial_IHMN.1
Muga, P. (2010). Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*(4), 98-108. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151006
Peñuela, D. (2010). ¿Es posible descolonizar la pedagogía? *Revista de Educación y Pedagogía*, *22*(48), 45-62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248393010
Pitt, R. (2023). Open textbooks in higher education teaching. En D. Otto, G. Scharnberg, M. Kerres y O. Zawacki-Richter (Eds.), *Distributed learning ecosystems: Concepts, resources, and repositories* (pp. 105-121). Springer.
Polit, D. y Beck, C. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, *29*(5), 489-497.
Pons, A. (2014). Metodología para la adaptación curricular especial necesaria a escolares con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *65*(4), 1-12. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747189001
Sarango, S. (2024). Así se realizará la entrega de textos escolares para el nuevo año lectivo en la Sierra y Amazonía. *Primicias*. https://www.primicias.ec/sociedad/entrega-libros-escolares-estudiantes-regimen-sierra-77332/
Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter.
Tapia Bernabé, I. (2020). La influencia del nivel de estudios de padres de familia en el rendimiento de estudiantes de la educación media superior. *Revista RedCA*, *2*(6), 59-72. https://www.redalyc.org/journal/7487/748781149006/html/
Veintie, T., Hohenthal, J., Betancourt Machoa, K. y Sirén, A. (2022). The

(im)possibilities of education in Amazonia: Assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *16*(4), 259-272. https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *19*(48), 13-29.

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Japón Gualán, Ángel; Cabrera Ortiz, Freddy; Reyes Guaranda, Mauricio; Clavijo Morocho, Janeth

Competencias y conocimientos interculturales en carreras universitarias de formación docente con y sin asignaturas de especialización

Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 1-15
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1281

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381007

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Competencias y conocimientos interculturales en carreras universitarias de formación docente con y sin asignaturas de especialización

Intercultural skills and knowledge in university teacher training programs with and without specialization subjects

Recepción: 03 de diciembre de 2025
Aprobación: 11 de marzo de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1281

Ángel Japón Gualán*
angel.japon@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-6683-5842

Freddy Cabrera Ortiz*
freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-7539-0985

Mauricio Reyes Guaranda*
mauricio.reyes@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-0834-3529

Janeth Clavijo Morocho*
nube.clavijo@ucuenca.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-1987-6347

*Universidad de Cuenca, Ecuador

Resumen

La formación docente en el contexto universitario ecuatoriano exige la incorporación de conocimientos y competencias interculturales, por lo que es necesario examinar cómo estos elementos se incorporan en los programas de formación, tanto para docentes con asignaturas de espacialización (especialidad) como para aquellos sin asignaturas de especialización (Educación Básica). El presente estudio cuantitativo, de corte transversal y diseño relacional, evaluó a 28 docentes de educación básica, 37 docentes de especialidad, 124 estudiantes de Educación Básica y 151 estudiantes de especialidad. Se realizaron comparaciones utilizando la prueba de t de student con un nivel de significancia del 5 %. Los resultados indican que los estudiantes de la carrera de Educación Básica tienen ventajas en lo que respecta a los conocimientos interculturales sobre los estudiantes de carreras de especialidad. Los docentes informaron haber abordado temas interculturales, mientras que los estudiantes reportaron haber profundizado más sobre lo intercultural a través de sus prácticas y vivencias comunitarias.
Palabras clave: política pública, universidad, interculturalidad, educación superior intercultural, educación básica

Abstract

Teacher training in the Ecuadorian university context requires the incorporation of intercultural knowledge and skills. Therefore, it is necessary to examine how these elements are integrated into training programs, both for teachers with specialty subjects (specialization) and for those without them (Basic Education). This quantitative, cross-sectional, and relational study evaluated 28 basic education teachers, 37 specialty teachers, 124 basic education students, and 151 specialty students. Comparisons were made using Student's T-test with a significance level of 5%. The results indicate that students in the Basic Education program have advantages in terms of intercultural knowledge compared to students in specialty programs. Teachers reported having addressed intercultural topics, while students reported having explored intercultural issues in greater depth through their practices and community experiences.
Keywords: public policy, university, interculturality, intercultural higher education, basic education

Introducción

En las dos últimas décadas, en Latinoamérica, las políticas educativas han adoptado cierta tendencia hacia un enfoque intercultural y bilingüe como elemento central y transversal en las agendas de debates sobre educación en todos sus niveles: inicial, básica, bachillerato y superior (Cabrera y Japón, 2019). Desde esta perspectiva, el presente artículo pretende realizar un acercamiento hacia el tratamiento de los conocimientos y competencias interculturales que desarrollan los estudiantes de las carreras universitarias de educación básica (sin asignaturas de especialización) y los estudiantes de las carreras de especialidad (con asignaturas de especialización) de tres universidades públicas del Ecuador: Universidad de Cuenca, Universidad Nacional de Chimborazo y Universidad Estatal de Bolívar.

La interculturalidad es y ha sido considerada un eje fundamental en la educación básica. En el caso de Ecuador, esta perspectiva está presente a partir de 1992, con la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en donde se la plantea como un componente transversal en el quehacer educativo, lo que involucra mallas curriculares, contenidos y metodologías empleadas para su abordaje (Walsh, 1998). Desde este entendimiento, se identifica a la formación docente como uno de los principales campos en donde se debe trabajar para lograr la transversalidad de la interculturalidad en la educación básica. La búsqueda de la calidad en la educación se ha convertido en uno de los principales derroteros a nivel mundial y regional, y en donde la interculturalidad como saber pedagógico que habilita la posibilidad de que las instituciones educativas constituyan espacios democráticos y equitativos para sus distintos actores, bajo el contexto de sociedades multiculturales y diversas, es uno de los indicadores imprescindibles (Castillo y Astudillo, 2020).

La interculturalidad en la educación aborda una perspectiva pedagógica que reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes y promueve el diálogo, el respeto mutuo y la igualdad entre las diferentes culturas presentes en el entorno educativo. Su objetivo es fomentar una convivencia armoniosa y una comprensión profunda entre individuos de diferentes orígenes culturales (Paredes y Carcausto, 2022), lo que exige contar con docentes formados que conozcan y manejen las competencias interculturales que les permitan adaptarse a los entornos culturales diversos, además de comprender y valorar esta diversidad (Chamorro, 2022).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) destaca las competencias importantes para la educación intercultural, tales como el reconocimiento de que los entornos y las comunidades educativas son diversas en términos de cultura, lo que puede incluir diferencias de raza, etnia, religión, idioma y tradiciones; la inclusión y la equidad para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente en el proceso educativo; la comunicación y reflexión sobre sus propias identidades culturales y las de sus compañeros. Para ello, es fundamental contar

con un plan de estudios intercultural, así como la preparación docente, los principios rectores de la convivencia intercultural pacífica y el manejo de conflictos interculturales. La interculturalidad reconoce que la educación es un esfuerzo colaborativo e involucra activamente a los padres y las madres y las comunidades locales en el proceso educativo (Branch, 2021).

El presente estudio entiende a la competencia, desde una perspectiva general, como la capacidad de una persona para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas y resolver problemas de manera efectiva (Rodríguez, 2015). Ahora, en el contexto educativo, las competencias se refieren a las habilidades y los conocimientos que los estudiantes deben adquirir para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro. Estas competencias pueden ser específicas de una disciplina o transversales; es decir, aplicables a diferentes áreas del conocimiento y de la vida en general.

En este sentido, es necesario asimilar el concepto de *competencias interculturales*, como las habilidades que una persona tiene para desenvolverse en entornos multiculturales. Es decir, la capacidad de un individuo para llevar a cabo sus actividades aplicando sus conocimientos en interacción con diversas culturas (Espinoza-Freire y León-González, 2021).

Adicionalmente, la noción de *conocimientos* o *saberes interculturales* parte del reconocimiento del contexto intercultural en el que nos encontramos. Esto implica comprender el legado epistémico y ontológico de las culturas circundantes y a las que pertenecemos. En el ámbito educativo, se traduce en la integración transversal de estos saberes en los métodos de enseñanza y en el contenido curricular (Caral y Chiliquinga, 2020).

Esta investigación se inscribe en el campo de los estudios interculturales (Fornet-Betancourt, 2001; Walsh, 2010; Estermann, 2010), que aborda las interacciones y relaciones entre distintas culturas en contextos diversos. Es decir, este trabajo contribuye al campo de la educación superior intercultural trabajado por algunos referentes teóricos (De Sousa Santos, 2021; Mignolo, 2011; Mato, 2015; Krainer *et al*., 2017), quienes abordan cuestiones relacionadas con la educación superior intercultural desde perspectivas diversas, explorando cómo la educación puede ser más inclusiva, diversa y respetuosa de las diferentes culturas y conocimientos. Sus esfuerzos han contribuido al desarrollo de enfoques pedagógicos y currículos que fomentan la equidad y la justicia en la educación superior.

De esta manera, se asume que la educación superior intercultural debe valorar y promover la diversidad cultural, buscando instaurar una igualdad de oportunidades, respeto mutuo y comprensión entre individuos y comunidades de diversos trasfondos culturales. De acuerdo con Krainer (2023), la universidad no solo es un punto de encuentro para diversas culturas, sino también una estrategia trascendental para interculturalizar y descolonizar la academia, así como las futuras áreas laborales de sus

estudiantes. Este enfoque se centra en analizar cómo las culturas interactúan, se influencian mutuamente y se comunican en un mundo cada vez más globalizado y diverso. Su objetivo es la interculturalización de la educación superior y el reconocimiento de conocimientos y cosmovisiones diversas.

De manera más específica, el presente trabajo se adscribe a los postulados de la interculturalidad crítica (De Sousa Santos 2010; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2008; Walsh, 2010), cuya perspectiva fundamental radica en abordar las desigualdades, las relaciones de poder y las dinámicas de dominación presentes en las interacciones entre distintas culturas. Para Walsh (2012), en la interculturalidad crítica se reconoce que las relaciones entre culturas a menudo están marcadas por historias de colonialismo, explotación económica, racismo y otros sistemas de opresión. Por ello, el propósito de la investigación no se limita a fomentar la coexistencia superficial, sino a comprender cómo estas desigualdades influyen en el intercambio de conocimientos, valores y prácticas culturales, con miras a avanzar hacia una interculturalización de la educación superior.

Asimismo, el estudio acoge lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico emitido por el Consejo de Educación Superior (CES, 2013) y sus posteriores ajustes reformatorios, desde donde se establece la interculturalidad como un constructo que debe ser desarrollado en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo. La normativa reconocía la diversidad cultural y promovía el diálogo de saberes, lo que implicaba una valoración y respeto por las diferentes culturas presentes en el país.

Desde una revisión de literatura sobre el tema, en el contexto internacional, Branch (2021) identifica un estudio en la universidad de San Diego, California, en donde descubrió que los educadores que involucran a los estudiantes en actividades de diálogo sobre identidad étnica deben tener cuidado de establecer las reglas básicas para la discusión y dirigir las discusiones de una manera que anime a los estudiantes a analizar y pensar críticamente. En este estudio, los profesores y los estudiantes presentaron los temas de discusión; los estudiantes tuvieron la oportunidad de debatir cuestiones relacionadas con la raza, el origen étnico y otros temas vinculados.

De igual manera, Rodríguez-García *et al*. (2019), en el contexto español, diseñaron e implementaron un modelo de experiencia intercultural a través de la tecnología que pueda satisfacer la necesidad de que el alumnado desarrolle una comprensión de su ambiente escolar multicultural, obteniendo resultados favorables por parte de los participantes de educación inicial. En clave regional, se identificaron estudios de algunos países como el caso de la revisión sistemática realizada por Paredes y Carcausto (2022), que revela un incremento en la inclusión de la interculturalidad en la educación básica de países de Latinoamérica, desde el objetivo central de suprimir toda forma de discriminación y el uso de la mirada intercultural como herramienta para un cambio de paradigma.

Los estudios recientes sobre formación docente intercultural en América Latina evidencian que, pese a los avances normativos y curriculares, persisten tensiones significativas entre los propósitos formativos y las prácticas reales. Por ejemplo, Chávez-Gonzales y Sánchez-Aguirre (2025) identifican en instituciones de formación EIB del Perú una tendencia predominante hacia una interculturalidad funcional, centrada en la lengua y las expresiones culturales visibles, con riesgos de folclorización y limitada problematización de las desigualdades. En un plano más amplio, Chávez-Gonzales *et al*. (2025) resaltan que la formación docente intercultural en la región se configura como un campo emergente atravesado por disputas epistémicas y políticas, donde coexisten enfoques críticos orientados a la justicia social con perspectivas más normativas o declarativas. En conjunto, estos trabajos muestran que la consolidación de una interculturalidad crítica sigue siendo un desafío estructural, tanto en la formación inicial como en los programas universitarios; situación que dialoga directamente con las problemáticas abordadas en el presente estudio.

En Cuba, la investigación de León *et al*. (2020), realizada con docentes de las carreras de Psicología Pedagógica y Enseñanza Especial, reveló un importante desconocimiento de la interculturalidad como un pilar fundamental para la práctica pedagógica. Esto evidenció que la formación docente en educación intercultural es importante. De igual manera, en México, Hinojosa-Pareja y López López (2016) observaron que las actitudes hacia la diversidad cultural mejoran y pueden predecirse, en parte, por el comportamiento. Afirma que la preparación docente para la diversidad cultural tiene un impacto significativo en la modificación de las nociones y las creencias preconcebidas, genera una comprensión más profunda de la cultura, significados más amplios de la enseñanza en contextos multiculturales y fomenta el surgimiento de una conciencia crítica. Los futuros educadores tienen una mejor comprensión cognitiva de los conceptos de educación intercultural, lo que eleva su nivel de competencia intercultural, así se observa con el uso del cine como herramienta de reflexión y construcción de empatía en un curso sobre educación intercultural. Este enfoque ayudó a comprender de mejor manera, particularmente para los estudiantes que han tenido poco contacto con personas de otras culturas.

Varios estudios fueron realizados en Chile, como el caso del trabajo de Sánchez Espinoza *et al*. (2018), quienes trabajaron con estudiantes de las carreras de pedagogía de una universidad chilena, donde encontraron que la mayoría de los participantes consideraba no poseer un conocimiento adecuado para desempeñarse profesionalmente en un contexto de diversidad cultural. Esto destacó, nuevamente, la necesidad de mejorar las políticas institucionales destinadas a una formación pertinente respecto al contexto de diversidad cultural en la región.

Otro estudio realizado en Chile (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2019) destaca que la universidad debería adoptar una definición teórica del concepto de *interculturalidad* y su relación con la educación, que responda al cómo se implementará, para quiénes, en

qué niveles del sistema de educación chileno y con qué sustentos epistemológicos se pensará la formación inicial de docentes. Para estos autores, la interculturalidad implica la inclusión de diferentes perspectivas culturales en el proceso educativo y la promoción de una educación que sea relevante y significativa para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural.

Así mismo, Quintriqueo *et al*. (2014) revelaron que la educación intercultural bilingüe chilena históricamente se ha creado para los pueblos indígenas; la escolarización se ha pensado, sobre todo, como una estrategia instrumental de los Estados-nación para sostener los procesos coloniales de dominación, particularmente en las instituciones educativas. Por lo tanto, considerar críticamente la interculturalidad significa concebirla como un proyecto que necesita construirse en términos de ética, política y conocimiento para transformar las estructuras subyacentes que sustentan la desigualdad y la asimetría en la sociedad y que se refuerzan a través de la educación.

Asimismo, algunos estudios realizados en Ecuador se identificaron con el desarrollo de las competencias interculturales. Por ejemplo, Espinoza-Freire (2020) buscó medir las competencias interculturales en estudiantes que se formaban para ser docentes de Educación Básica, donde se encontró una actitud positiva y una percepción adecuada del tratamiento de la dimensión intercultural en el aula de clase. De manera similar, Espinoza-Freire y León-González (2021) realizaron una investigación con el objetivo de analizar las competencias interculturales en docentes de Educación Básica en Machala, donde los participantes reportaron tener conocimientos y sensibilidad respecto a su ambiente multicultural, pero —a su vez— indicaron limitaciones importantes en cuanto a metodología y competencias interculturales. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Ormaza-Basurto y Zambrano-Montes (2022) donde docentes y estudiantes de Bachillerato de Chone reportan un manejo adecuado del concepto de *interculturalidad*, pero limitaciones importantes para aplicarlo en el aula de clase, reflejadas en el déficit al seleccionar y ejecutar estrategias didácticas que contemplen una participación estudiantil realmente intercultural.

Los estudios recientes sobre interculturalidad en la educación superior ecuatoriana coinciden en que las transformaciones normativas no han sido suficientes para modificar las lógicas coloniales que todavía estructuran los modelos pedagógicos y las relaciones institucionales. Desde una perspectiva crítica, Arteño *et al*. (2024) evidencian que, pese al reconocimiento legal de la plurinacionalidad, los currículos universitarios continúan reproduciendo epistemes monoculturales que limitan el diálogo de saberes y obstaculizan la participación plena de los estudiantes indígenas. De manera complementaria, Ilaquiche y Alvarado (2023) muestran que estas tensiones se extienden al campo jurídico y a la interpretación de derechos. Subrayan que la ausencia de prácticas interculturales consolidadas deriva en barreras lingüísticas, desigualdades en el acceso y una débil formación docente.

El estudio de Chamorro (2022), cuyo objetivo fue evaluar las competencias interculturales de los docentes de entidades educativas religiosas en el Ecuador, evidencian que las competencias interculturales incluyen habilidades como la empatía, la tolerancia, la flexibilidad, la capacidad de adaptación, la comunicación intercultural, la resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo en contextos culturales diversos. Estas habilidades son esenciales para fomentar la convivencia armónica y el entendimiento mutuo entre personas de diferentes culturas, además de promover la inclusión y la equidad en contextos educativos y sociales.

En Ambato, Yungán y Jordán (2017) aplicaron un estudio en el que buscaron analizar la percepción de la diversidad cultural en docentes y estudiantes de la carrera de Educación Básica. Como resultado, se evidenció la necesidad de fortalecer la interculturalidad de manera que no se abarque únicamente a los pueblos indígenas, afrodescendientes o mestizos, sino que se puedan adaptar las carreras de manera que se tome en cuenta la diversidad cultural de los actores educativos.

En Cuenca, Ochoa-Álvarez *et al*. (2022) aplicaron una encuesta a docentes de una institución educativa local. Identificaron que la mayoría de los docentes desconocía metodologías de enseñanza que estimen la diversidad cultural. Por lo tanto, no le daban mayor importancia a este componente.

En cuanto al componente de interculturalidad en carreras relacionadas con la educación de distintas especialidades, el objetivo —de acuerdo con la literatura— también se centra en abordar un enfoque que desarrolle en los estudiantes una actitud alejada del etnocentrismo (Romero, 2022). En el caso de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, una investigación (Álvarez, 2019) destaca la importancia de desarrollar la competencia intercultural de manera transversal desde la Educación Inicial hasta el fin del Bachillerato.

En síntesis, la interculturalidad debe utilizarse en los programas de formación docente con el objetivo de fomentar el diálogo entre estudiantes de diversas sociedades y orígenes culturales, superar la linealidad del monoculturalismo, erradicar el carácter colonial de la acción educativa y combatir el racismo y la discriminación. En tal sentido, el pensamiento crítico, el diálogo y el trabajo en equipo son componentes esenciales de una formación eficaz. Los estudios analizados evidencian que no hay estudios comparativos que analicen los conocimientos y las competencias interculturales que tienen los estudiantes de Educación Básica frente a los de especialidad de las facultades de educación en el Ecuador.

Materiales y métodos

Con un enfoque cuantitativo, el presente estudio se caracteriza por ser transversal y analítico. En consecuencia, se adopta un diseño de investigación relacional (Cabrera-Tenecela, 2023), cuyo propósito es contrastar los niveles de conocimiento y competencias

de docentes y estudiantes de carreras de Educación General Básica (EGB) y de carreras de especialidad.

Participaron 275 estudiantes y 65 docentes de tres universidades públicas que ofrecen formación pedagógica en diversas áreas. Los estudiantes tenían una edad promedio de 23.54 años (desviación estándar = 3.11 años), con edades que oscilan principalmente entre los 18 y 42 años. Los docentes tenían una edad promedio de 47.63 años (desviación estándar = 9.74 años), con edades que variaron entre los 28 y 66 años.

En cuanto al género, se observó que el 70 % de los estudiantes eran mujeres, mientras que entre los docentes la proporción era del 52.3 %. Con respecto a la etnia, la mayoría de los participantes se autoidentificó como mestizo (92 % de los estudiantes y 95 % de los docentes), mientras que el resto se autoidentificó como afroecuatorianos, indígenas o blancos.

La universidad que aportó la mayor muestra fue la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), con el 38 % de los estudiantes y el 44 % de los docentes. En cuanto a las carreras, se observó la presencia de estudiantes de todas las carreras, siendo la Educación Básica la que agrupó al 25 % de los datos. Las otras carreras tuvieron una presencia que varió entre el 2 % y el 17 %.

Tabla 1. Perfil de los participantes del estudio

		Estudiantes (n = 516)		**Docentes (n = 122)**	
Edad	18-21 años	59	21.5	-	-
	22-25 años	163	59.3	-	-
	26-29 años	43	15.6	1	1.5
	30-39 años	9	3.3	16	24.6
	40-49 años	1	.4	20	30.8
	50-59 años	-	-	20	30.8
	60-66 años	-	-	8	12.3
Sexo	Hombre	83	30.2	34	52.3
	Mujer	192	69.8	31	47.7
Etnia	Mestizo	253	92.0	62	95.4
	Indígena	20	7.3	1	1.5
	Blanco	2	.7	1	1.5
	Afroecuatoriano	2	0.4	1	1.5
Universidad	Universidad Estatal de Bolívar (UEB)	87	31.6	23	35.4
	Universidad de Cuenca (U Cuenca)	84	30.5	11	16.9
	UNACH	104	37.8	31	47.7

Carrera	Educación Básica	124	45.1	28	43.1
	Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	37	13.5	11	16.9
	Pedagogía de la Lengua y Literatura	68	24.7	8	12.3
	Pedagogía de las Artes y las Humanidades	32	11.6	7	10.8
	Pedagogía de la Matemática y la Física	0	0	7	10.8
	Pedagogía de la Química y Biología	14	5.1	4	6.2

Fuente: *elaboración propia*

En cuanto al instrumento, se empleó un cuestionario diseñado por los autores, el cual evalúa 11 criterios asociados con la interculturalidad: siete relacionados con conocimientos y cuatro vinculados con competencias. La escala de valoración utilizada fue tipo Likert de 1 a 7 puntos (1 = nunca; 2 = casi nunca; 3 = muy pocas veces; 4 = aproximadamente la mitad de las veces; 5 = con frecuencia; 6 = casi siempre; 7 = siempre). Para cada criterio se elaboraron preguntas específicas. Por ejemplo, en el primer ítem, referido a sujetos y temas, se indagó sobre los saberes de distintos grupos socioculturales (C1 en los resultados), detallando categorías como pueblos afrodescendientes, indígenas, mestizos, migrantes, subculturas urbanas, movimientos feministas, ambientalistas o lenguas nativas. De manera similar, en el ítem correspondiente al conocimiento sobre interculturalidad (P1) se incluyeron aspectos como diversidad cultural, inclusión, justicia social, enfoque de género, derechos de la naturaleza, investigaciones sobre los saberes de pueblos y nacionalidades, diálogo de saberes, entre otros.

La estructura del cuestionario fue validada mediante el análisis factorial confirmatorio, cuyos resultados —en términos de ajuste— proceden de un estudio metodológico complementario, desarrollado con objetivos distintos a los del presente trabajo y todavía inédito. Sin embargo, en términos de fiabilidad es importante manifestar que, en el presente estudio, cada uno de los criterios expuestos en los resultados mantuvo una consistencia interna con un coeficiente de fiabilidad omega de McDonald (ω) entre 0.70 y 0.85.

Los resultados se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS versión 26 (Field, 2018). Se utilizó la prueba de t de student con un nivel de significancia del 5 % para comparar las puntuaciones de los estudiantes y docentes de EGB con los de especialidad. Para presentar los resultados de una manera visual y fácil de interpretar, se

crearon diagramas de barras de error que muestran los promedios de puntuaciones de los estudiantes y docentes en cada una de las competencias interculturales evaluadas. Estos diagramas de barras de error también indican el margen de error en las puntuaciones promedio con un intervalo de confianza al 95 %, lo que permite contrastar los resultados (Dunlap y May, 1989).

Resultados y discusión

Este apartado se organiza en tres partes. La primera compara a estudiantes, la segunda compara a docentes y la tercera compara a estudiantes con docentes respecto a los 11 promedios estudiados, siete para conocimientos y cuatro para competencias interculturales.

Estudiantes de dos áreas

En lo que respecta a los conocimientos interculturales, se observa que, al comparar a los estudiantes de la carrera de Educación Básica con los estudiantes de carreras de especialidad, se observó que los primeros reportaron una mayor inclusión de saberes de grupos socioculturales y temas interculturales en su formación, tal como se observa en la Tabla 2 (C1 y C2). Además, ambos grupos valoraron de manera similar la cátedra integradora, la inclusión de problemas comunitarios en actividades de vinculación y en las prácticas preprofesionales (C3 a C5). En cuanto a la importancia dada a los eventos interculturales en actividades extracurriculares, ambos grupos recibieron una alta valoración (C6), aunque los estudiantes de la carrera de Educación Básica reportaron una mayor incorporación de los saberes de estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas en su formación en comparación con los estudiantes de especialidad (C7). En definitiva, existen tres de siete aspectos que favorecen a la Educación Básica sobre la especialidad a los que se acompaña con un asterisco (sig. < 0.05).

Pese a no haber diferencias significativas ($p > 0.05$) en las competencias interculturales, según los datos presentados, se observa que los estudiantes de EGB tienen un conocimiento ligeramente mayor sobre los saberes y las epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas, así como mejores destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural en comparación con los estudiantes de especialidad. Sin embargo, ambos grupos tienen destrezas similares para identificar situaciones discriminatorias y para la mediación intercultural en el aula y el contexto escolar. En consecuencia, conviene señalar que los estudiantes de la carrera de Educación Básica tienen una ligera ventaja con respecto al conocimiento. Sin embargo, dicha ventaja se diluye cuando se incorpora la autovaloración de las competencias.

Tabla 2. Promedio de las dimensiones de conocimientos y competencias interculturales de estudiantes

	EGB (124)		Especialidad (n = 151)		Sig.
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
Conocimientos					
C1. Se incluyeron saberes de grupos socioculturales en la formación	3.74	1.22	3.41	0.87	0.010*
C2. Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas	4.61	1.26	4.19	1.15	0.004*
C3. La cátedra integradora aportó en articulación y comprensión de la diversidad	4.51	1.32	4.45	1.17	0.672
C4. Los problemas comunitarios fueron parte de las actividades de vinculación	4.79	1.37	4.62	1.34	0.295
C5. Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales	5.82	1.14	5.69	1.12	0.322
C6. Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares	5.61	1.38	5.45	1.23	0.315
C7. Se incorporaron saberes de los estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas	4.53	1.38	4.05	1.22	0.002*
Competencias					
P1. Tiene conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas	3.97	1.01	3.86	0.95	0.337
P2. Tiene destrezas para identificar situaciones discriminatorias	4.62	1.05	4.65	0.98	0.798
P3. Tiene destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural	4.51	1.00	4.46	0.90	0.691
P4. Tiene destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar	4.65	0.94	4.69	0.96	0.682

** $p < 0.05$*

Fuente: *elaboración propia*

Docentes de dos áreas

Respecto al conocimiento, no se observaron diferencias entre los docentes de la carrera de Educación Básica y los de las carreras de especialidad, pues en todos los casos la significancia obtuvo un $p > 0.05$. Aunque los promedios son similares, la desviación estándar de C1 es significativamente mayor que la de C7, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas de los participantes en C1. El promedio de C2 es significativamente mayor que el de C6, lo que indica que se incluyeron más temas

interculturales en las asignaturas que en las actividades extracurriculares. Además, la desviación estándar de C6 es mayor, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas de los participantes en C6. El promedio de C4 es significativamente mayor que el de C3, lo que demuestra que los problemas comunitarios fueron más parte de las actividades de vinculación que de la cátedra integradora. Además, la desviación estándar de C4 es menor, lo que sugiere que hay menos variabilidad en las respuestas de los participantes en C4. El promedio de C4 es significativamente mayor que el de C5, lo que indica que los problemas comunitarios fueron más parte de las actividades de vinculación que de las prácticas preprofesionales. Además, la desviación estándar de C5 es mayor, lo que sugiere que hay más variabilidad en las respuestas de los participantes en C5.

Tampoco se encontró diferencias con respecto a las competencias interculturales. Se puede observar que el promedio más alto es el de P4, seguido por P1, P2 y P3 en ese orden. Esto indica que los docentes parecen tener mejor desempeño en cuanto a las destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar, y en el conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas. Por otro lado, las destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural parecen ser las que los estudiantes tienen menos desarrolladas en promedio. Sin embargo, es menester insistir que entre docentes no existen diferencias significativas en materia de conocimientos y competencias interculturales.

Tabla 3. Promedio de las dimensiones de conocimientos y competencias interculturales de docentes

	EGB (28)		**Especialidad (n = 37)**		**Sig.**
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
Conocimientos					
C1. Se incluyeron saberes de grupos socioculturales en la formación	3.77	1.62	3.82	1.43	0.902
C2. Se incluyeron temas interculturales en las asignaturas	4.91	1.46	4.95	1.42	0.907
C3. La cátedra integradora aportó en articulación y comprensión de la diversidad	3.42	1.41	3.17	1.47	0.489
C4. Los problemas comunitarios fueron parte de las actividades de vinculación	4.34	1.31	4.38	1.65	0.917
C5. Los problemas comunitarios fueron parte de las prácticas preprofesionales	2.93	1.46	3.25	1.60	0.413

C6. Se dio importancia a eventos interculturales en actividades extracurriculares	3.95	2.02	3.97	1.85	0.972
C7. Se incorporaron saberes de los estudiantes de pueblos, movimientos o subculturas	3.84	0.94	4.04	1.03	0.435
Competencias					
P1. Tiene conocimiento sobre saberes y epistemologías de pueblos, movimientos o subculturas	4.54	0.97	4.61	0.89	0.759
P2. Tiene destrezas para identificar situaciones discriminatorias	4.30	0.95	4.18	1.17	0.638
P3. Tiene destrezas de investigación y manejo técnico de la diversidad intercultural	4.15	1.65	4.09	1.27	0.849
P4. Tiene destrezas de mediación intercultural en el aula y el contexto escolar	4.80	0.86	4.80	1.00	1.000

Fuente: *elaboración propia*

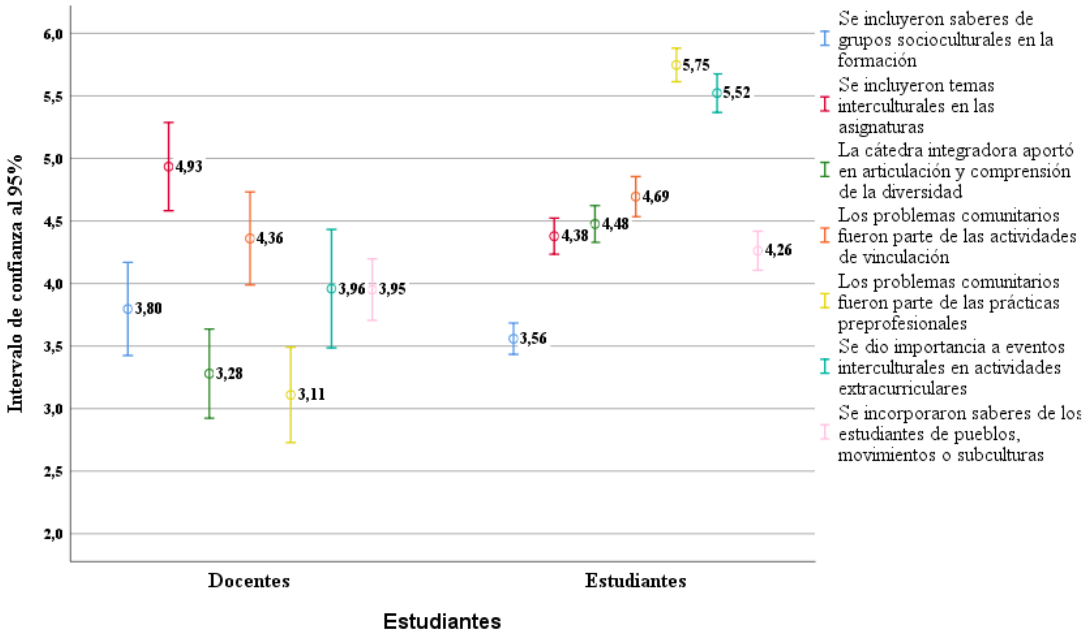
Docentes frente a estudiantes

Por otro lado, se analizó la percepción de los estudiantes y los profesores con respecto a los conocimientos interculturales. En cuanto a la inclusión de saberes y temas interculturales en la formación, así como su contribución en la comprensión y articulación de la diversidad y su inclusión en actividades de vinculación y prácticas preprofesionales y la importancia dada a eventos interculturales en actividades extracurriculares.

Los resultados indican que los estudiantes y profesores reportaron puntuaciones similares en la inclusión de saberes de grupos socioculturales en la formación, pero los profesores reportaron una mayor inclusión de temas interculturales en las asignaturas que los estudiantes. Los estudiantes reportaron una mayor contribución de la cátedra integradora en la comprensión y articulación de la diversidad que los profesores, y también una mayor inclusión de problemas comunitarios en las actividades de vinculación y en las prácticas preprofesionales que los profesores.

Finalmente, los estudiantes reportaron una mayor importancia dada a eventos interculturales en las actividades extracurriculares y los saberes de los pueblos que los profesores. Por lo expuesto, los docentes reportan una mayor incorporación de temas interculturales en las asignaturas, mientras que los estudiantes perciben una mayor contribución de la cátedra integradora y la vinculación con problemáticas concretas y extracurriculares.

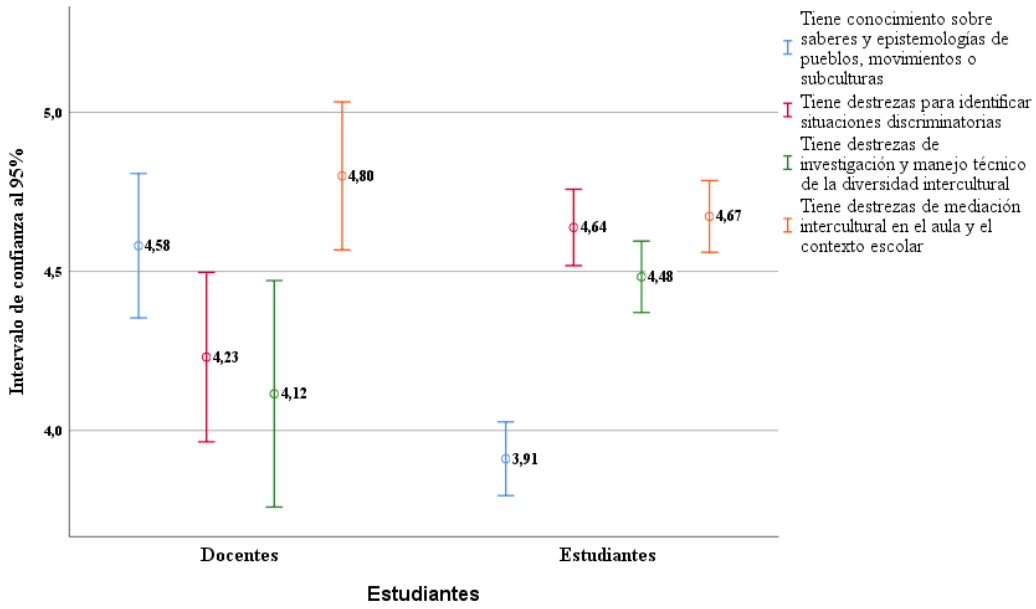
Figura 1. Diagrama de barras de error de los promedios de conocimientos de los docentes y los estudiantes



Fuente: *elaboración propia*

Del mismo modo, se analizaron los resultados de las competencias interculturales. Los puntajes de los estudiantes indican valores más altos respecto a las habilidades en relación con la investigación y el manejo técnico de la diversidad intercultural y al identificar situaciones discriminatorias. Por otro lado, los docentes reflejan un puntaje mayor en conocimientos sobre saberes y epistemologías de los pueblos, movimientos o subculturas. Las destrezas de mediación son similares en ambos grupos. En concreto, los estudiantes autoevalúan con mayores competencias en investigación, manejo técnico de la diversidad e identificación de situaciones discriminatorias, mientras que los docentes se ven a sí mismos con un mayor dominio de saberes y epistemologías de los pueblos.

Figura 2. Diagrama de barras de error de los promedios de competencias de los docentes y los estudiantes



Fuente: *elaboración propia*

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que, aunque no se observan diferencias significativas en el nivel general de competencias interculturales entre los grupos analizados, los estudiantes de la carrera de Educación Básica reportan una mayor presencia de contenidos interculturales en su formación inicial. Si bien esta diferencia no puede atribuirse directamente a un factor específico, puede dialogar con lo señalado por Walsh (1998), quien describe cómo los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe y del MOSEIB introdujeron tempranamente principios de reconocimiento cultural en la educación ecuatoriana. Sin establecer una relación causal, esta perspectiva permite situar el hallazgo dentro de un proceso histórico más amplio en el que la interculturalidad ha tenido mayor presencia en ciertos niveles de formación docente que en otras trayectorias académicas.

Los hallazgos de esta investigación convergen con los planteamientos críticos de Arteño *et al*. (2024) y de Ilaquiche y Alvarado (2023), al evidenciar que la interculturalidad universitaria continúa enfrentando tensiones estructurales entre el reconocimiento normativo y su aplicación real. En línea con estos autores, los resultados muestran que la falta de formación docente especializada, la persistencia de enfoques pedagógicos monoculturales y la limitada participación de los actores comunitarios siguen condicionando la implementación efectiva de la interculturalidad. El estudio confirma que los desafíos no son únicamente administrativos o curriculares, sino también epistémicos y pedagógicos, reforzando la necesidad de avanzar hacia modelos institucionales que superen la dimensión declarativa de la normativa e impulsen prácticas más coherentes con la diversidad del contexto ecuatoriano.

Los resultados de este estudio muestran que, aunque las percepciones sobre la interculturalidad son mayoritariamente favorables, las competencias técnicas necesarias para su aplicación —particularmente las relacionadas con investigación y manejo metodológico de la diversidad— presentan niveles más bajos. Este patrón coincide con la literatura reciente (Espinoza-Freire, 2020; Espinoza-Freire y León-González, 2021; Ormaza-Basurto y Zambrano-Montes, 2022; Chávez-Gonzales y Sánchez-Aguirre), que advierte que la valoración positiva de la interculturalidad no siempre se acompaña de una formación suficientemente sólida para operativizarla en la práctica. Así, las brechas detectadas en este estudio se inscriben en una tendencia ya documentada, donde el reconocimiento discursivo de la interculturalidad supera su apropiación metodológica y pedagógica.

En el caso del profesorado, la ausencia de diferencias significativas entre quienes enseñan en Educación Básica y quienes lo hacen en áreas de especialidad coincide con las tendencias identificadas en la región. León *et al*. (2020) evidencian que, incluso en las carreras estrechamente vinculadas con la labor pedagógica —como Psicología Educativa y Educación Especial en Cuba— persiste un limitado reconocimiento de la interculturalidad como un componente central de la práctica docente. Esto sugiere que la formación inicial en América Latina, incluido Ecuador, continúa sin consolidar un enfoque intercultural robusto, situación que también se expresa en Chile, donde Sánchez Espinoza *et al*. (2018) encontraron que la mayoría de los estudiantes de pedagogía no se sienten preparados para enfrentar contextos culturalmente diversos.

La variabilidad observada en este estudio respecto a las actividades extracurriculares y de vinculación se expresa en las diferencias claras entre los estudiantes y los docentes. Mientras los estudiantes otorgan mayor importancia a los eventos interculturales y reconocen en la vinculación con problemáticas comunitarias un aporte significativo a su comprensión de la diversidad, los docentes tienden a relegar estos espacios, privilegiando la incorporación de contenidos interculturales dentro de las asignaturas formales. Esta disparidad coincide con lo señalado por Ochoa-Álvarez *et al*. (2022), quienes advierten que, ante la falta de metodologías claras para trabajar la diversidad cultural, las prácticas extracurriculares suelen ocupar un lugar marginal en la labor docente. Los resultados del presente estudio sugieren, en esa línea, que la transversalización normativa de la interculturalidad convive todavía con las limitaciones para su articulación sistemática en ámbitos no curriculares, lo que refleja tensiones estructurales ya documentadas en la región.

En un plano más amplio, los resultados reafirman lo planteado por Paredes y Carcausto (2022), quienes destacaron que la inclusión de la interculturalidad en la educación básica latinoamericana ha avanzado, pero con un énfasis más retórico que metodológico. En este sentido, si bien los estudiantes de la carrera de Educación Básica reportan mayores niveles de exposición a los contenidos interculturales, ello no necesariamente se traduce en un desarrollo pleno de competencias aplicables en el aula o

en escenarios de resolución de conflictos. Así, los hallazgos del presente trabajo invitan a pensar, como proponen Quintriqueo *et al*. (2014), en la necesidad de superar las visiones funcionales o superficiales de la interculturalidad, para avanzar hacia una perspectiva crítica que cuestione las estructuras de desigualdad y colonialidad todavía presentes en la formación docente.

Por último, al situar los resultados de esta investigación en el marco de la educación superior intercultural, se confirma lo señalado por Krainer (2023) y De Sousa Santos (2010): la universidad constituye un espacio estratégico para descolonizar los saberes y promover un diálogo equitativo entre las culturas. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que esta meta aún se encuentra en construcción, pues tanto los estudiantes como los docentes se mueven entre avances en la incorporación conceptual de la interculturalidad y las limitaciones en su puesta en práctica. El reto, por tanto, consiste en diseñar políticas formativas y curriculares que no solo incluyan la diversidad cultural como un contenido, sino que desarrollen efectivamente las competencias críticas y transformadoras en los futuros profesionales de la educación.

Conclusiones

El estudio evidencia que los estudiantes de la carrera de Educación Básica presentan una mayor incorporación de saberes y temáticas interculturales en su formación en comparación con los estudiantes de carreras de especialidad. Esto confirma la relevancia de la interculturalidad como eje transversal en la formación docente, en línea con lo establecido en la normativa. Sin embargo, esta diferencia no se traduce en un desarrollo significativamente superior de competencias interculturales, lo que sugiere que la exposición a contenidos no basta por sí sola para consolidar las habilidades prácticas aplicables en contextos educativos diversos.

En el caso de los docentes, no se identificaron diferencias relevantes entre quienes trabajan en la carrera de Educación Básica y quienes se desempeñan en carreras de especialidad. Este resultado refleja una problemática regional: la interculturalidad sigue siendo reconocida en el plano discursivo, pero con limitaciones para su implementación metodológica y pedagógica. La variabilidad observada en torno a la valoración de actividades extracurriculares y de vinculación confirma que los esfuerzos institucionales aún no logran garantizar una formación docente plenamente coherente con las demandas de las sociedades culturalmente diversas.

De manera general, tanto estudiantes como docentes reportan conocimientos y actitudes favorables hacia la interculturalidad, especialmente en lo relacionado con la identificación de situaciones discriminatorias y la mediación en el aula. No obstante, persisten déficits en las competencias asociadas con la investigación y al manejo técnico de la diversidad cultural. Esto plantea la necesidad de robustecer la formación docente a través de programas curriculares y extracurriculares que integren la interculturalidad de

manera crítica y no meramente funcional para fomentar habilidades que transformen las prácticas y las estructuras que reproducen las desigualdades.

El desafío central radica en avanzar desde un reconocimiento declarativo de la interculturalidad hacia un ejercicio pedagógico crítico y transformador. Ello requiere no solo reforzar la preparación metodológica de los futuros docentes, sino también consolidar las políticas educativas y universitarias que sitúen la interculturalidad como un principio estructural de la calidad educativa y como condición indispensable para garantizar una educación más inclusiva, equitativa y socialmente pertinente.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista Cedotic*, *4*(1), 222-245. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2212

Arteño, R., Barba, E., Cazorla, A. y Illicachi, J. (2024). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *21*(41), 20-34. https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.547

Branch, A. (2021). Ethnic Identity Discourse in Intercultural Education. *Profesorado*, *25*(3), 69-89. https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V25I3.21634

Cabrera, F. y Japón, A. (2019). El estado de educación superior intercultural y bilingüe en el Ecuador. En E. Fabara, M. Villagómez, L. Hidalgo y M. Robalino (Comp.), *Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio* (pp. 263-280). Abya-Yala

Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, *3*(1), 37-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.8050508

Caral, N. y Chiliquinga, R. (2020). Entramado del conocimiento andino desde el concepto: Tupthaptaña Pacha en Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Scientific*, *5*(16), 352-371. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.19.352-371

Castillo, S. y Astudillo, R. (2020). La irrupción de la interculturalidad en la formación de docentes de educación básica: un modelo de lectura comprensiva desde otros marcos epistemológicos. En A. Ocampo y R. Sánchez (Eds.), *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp. 116-132). Ediciones CELEI.

Chávez-Gonzales, O. y Sánchez-Aguirre, F. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*, *17*(2), e001. https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0019

Chamorro, Á. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2), 1232-1250. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.180

Consejo de Educación Superior [CES]. (2013). *Reglamento de Régimen Académico. RPC-SE-13- No. 051-2013.* Consejo de Educación Superior https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur.* Instituto Internacional de Derecho y

Sociedad/Programa de Democracia y Transformación Global.
De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
Dunlap, W. y May, J. (1989). Judging statistical significance by inspection of standard error bars. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *27*(1), 67-68. https://doi.org/10.3758/BF03329900
Espinoza-Freire, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(2), 369-379. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218362020200000200369&script=sci_arttext&tlng=en
Espinoza-Freire, E. y León-González, J. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *CIT Información Tecnológica*, *32*(1), 187-198. https://doi.org/10.4067/s0718-07642021000100187
Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. ISEAT.
Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. S. e.
Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Descleé de Brouwer.
Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199-215. https://revistas.universidadmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1495
Hinojosa-Pareja, E. y López López, M. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia*, *71*, 89-110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352016000200089&script=sci_arttext
Ilaquiche, R. y Alvarado, D. (2023). La Educación Intercultural en el Ecuador de frente a las normativas que la regulan. *Revista Conrado*, *19*(3), 578-586. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3544
Krainer, A. (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador*. Flacso.
Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, *46*(184), 55-76. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002
León, D., Remedios, J. y Neira, J. (2020). La actuación profesional de los docentes universitarios y su preparación para la educación intercultural. *Gaceta médica espirituana*, *22*(2), 84-100. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1608-89212020000200084&script=sci_arttext&tlng=en
Mato, D. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias.* Universidad Nacional de Tres de Febrero.
Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
Ochoa-Álvarez, G., Álvarez-Santana, C. y Toledo-Moncayo, C. (2022). Estrategias metodológicas y las prácticas interculturales en Educación Básica. *CIENCIAMATRIA*, *8*(2), 482-501. https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.722
Ormaza-Basurto, P. y Zambrano-Montes, L. (2022). La educación intercultural y estrategias y creativas en el subnivel bachillerato del circuito C05 del cantón Chone. *Dominio de las Ciencias*, *8*(2), 664-681. https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2777
Ortiz-Velosa, E. y Arias-Ortega, K. (2019). Being Mapuche in the University: Entry conditions to the initial teacher training, la Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, *23*(1), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.1
Paredes, A. y Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica

latinoamericana: una revisión sistematizada. *Chakiñan*, *17*, 203-216. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Pena-Cortes, F. (2014). Teaching training in intercultural education in Latin America. The Chilean case. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *17*(2), 201-217. https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021

Rodríguez, I. (2015). Sociedad del conocimiento y competencias digitales de los docentes. En F. Santillán (Coord.). *Investigaciones educativas en Iberoamérica* (pp. 121-130). Cenit.

Rodríguez-García, A., Hinojo-Lucena, F. y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Educar*, *55*(1), 59-77. https://doi.org/10.5565/rev/educar.966

Romero, Y. (2022). Carmen Conde y su experiencia melillense (1914-1920). Una propuesta literaria para trabajar la interculturalidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura de ESO y Bachillerato. *Ogigia*, *31*, 133-154. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8547293

Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C. y Mamani Morales, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de Los estudiantes de Carreras DE pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo Andino*, *57*, 21-38. https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300021

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, *12*, 119-128. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8810593

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). UASB/Abya-Yala.

Walsh, K. (2012). Interculturalidad y decolonialidad. *Visão Global*, *15*(1-2), 61-74. https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412

Yungán, R. y Jordán, C. (2017). La percepción de la diversidad cultural en estudiantes y docentes de la Carrera en Educación Básica. *Revista Publicando*, *4*(12), 132-147. https://www.revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/646

Runae
ISSN: 2550-6854
ISSN-L: 2550-6854
runae@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación
Ecuador

Villalobos López, José Antonio
Microcredenciales y educación dual en México: análisis de la matrícula superior 2024-2025
Runae, núm. 15, 2026, Julio-Diciembre 2027, pp. 15-21
Universidad Nacional de Educación
Ecuador, Ecuador

DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1329

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=786885381008

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Microcredenciales y educación dual en México: análisis de la matrícula superior 2024-2025

Microcredentials and dual education in Mexico: analysis of higher education enrolment 2024-2025

Recepción: 11 de marzo de 2026
Aprobación: 24 de junio de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/run.15.1329

José Antonio Villalobos López
javillalobosl@msn.com
https://orcid.org/0000-0001-5198-6058
Instituto Politécnico Nacional Escuela Superior de Economía, México

Resumen

El estudio analiza la relación entre la formación educativa y profesional en México y las quince tendencias de empleabilidad y tecnología propuestas por el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (Cupia) según el Plan México. El objetivo fue identificar los programas de educación superior que incorporan dichas tendencias y evaluar su vínculo con la empleabilidad nacional durante el ciclo escolar 2024-2025. Como metodología se adoptó un enfoque cualitativo, con diseño descriptivo y documental, analizando fuentes secundarias y clasificando programas por nivel educativo. Se videncia que la matrícula nacional supera los 5.5 millones de estudiantes de nivel superior, con predominio de mujeres (54.1 %) y diez carreras concentran casi al 50 % del alumnado, destacando áreas tradicionales como derecho, administración de empresas e ingeniería industrial. Las áreas emergentes como cadenas de suministro e inteligencia artificial muestran un crecimiento notable, mientras que electromovilidad, litio y economía del cuidado presentan una escasa oferta. A modo de conclusión se indica que el sistema educativo mexicano debe consolidar la educación dual, ampliar microcredenciales y atender la salud mental estudiantil, garantizando así la empleabilidad efectiva y el bienestar social.
Palabras clave: competencia profesional, educación profesional, educación recurrente, educación superior, empleo del estudiante

Abstract

The study analyses the relationship between educational and vocational training in Mexico and the fifteen trends in employability and technology proposed by the Council of Public Universities and Related Institutions (CUPIA) in accordance with the Mexico Plan. Objective: to identify higher education programmes that incorporate these trends and to assess their link to national employability during the 2024-2025 academic year. Methodology: A qualitative approach was adopted, using a descriptive and documentary design, analysing secondary sources and classifying programmes by educational level. Results: National enrolment stands at over 5.5 million students in higher education, with women making up the majority (54.1 per cent); and ten degree programmes account for almost 50 per cent of the student body, with traditional fields such as law, business administration and industrial engineering featuring prominently. Emerging fields such as supply chains and artificial intelligence show notable growth, whilst electromobility, lithium and the care economy are under-represented. Conclusions: The Mexican education system must consolidate dual education, expand micro-credentials and address students' mental health, thereby ensuring effective employability and social wellbeing.
Keywords: higher education, professional competence, professional education, recurrent education, student employment

Introducción

En los sistemas educativos de este siglo se presenta un reto estructural entre formación académica y las demandas efectivas del mercado laboral, que afecta a egresados de nivel superior, quienes enfrentan desempleo, condiciones laborales precarias o subempleo (Salazar, 2025). En ese aspecto, Manpower México (citado en Torres *et al*., 2023) reporta que, en 2022, el 75 % de los contratantes enfrentaron problemas para allegarse personal con las competencias avanzadas que requerían. Para enfrentar este desafío, la Nación mexicana ha impulsado, entre otras estrategias, la educación dual, inspirada en modelos europeos.

Para Sánchez (2025), el modelo alemán de educación dual se ha consolidado como un referente internacional, gracias a la estrecha cooperación entre las instituciones educativas y el sector empresarial; mientras que el sistema suizo destaca por su orientación hacia la empleabilidad y su capacidad de adaptarse de forma constante a las prácticas del sector industrial. En México, la formación dual se ha impulsado con apoyo de la cooperación internacional, inspirada en la experiencia alemana, con el propósito de responder a las demandas del mercado laboral y ampliar su cobertura. Aunque todavía enfrenta obstáculos regulatorios y limitaciones en los incentivos que dificultan su consolidación.

En Alemania, Francia, Suiza y Países Bajos, el modelo dual ha logrado consolidarse con una proporción significativa de formación práctica, que oscila entre el 60 % y el 75 % del tiempo total de los estudiantes, mientras el resto se dedica a clases teóricas en aulas. En contraste, en otros países de ese mismo continente, el aprendizaje práctico representa aproximadamente un tercio del tiempo formativo (Ibarra y Bribiescas, 2019; Torres *et al*., 2023). En México, replicar los porcentajes de formación práctica resulta complejo, por la estructura empresarial de micro y pequeñas empresas, así como el 55 % de los empleos generados son de actividades informales.

La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de México (2025) define a la educación dual como un modelo que combina la formación práctica en espacios productivos, permitiendo que los alumnos desarrollen competencias aplicables en el ámbito laboral. Este esquema se reconoce como una estrategia eficaz para vincular a los educandos con el mundo profesional, por lo cual se les concibe como capital humano que incrementa la productividad y favorecen mejores estadios de desarrollo profesional económico y social (Torres *et al*., 2023).

Tal como señala la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), la investigación se justifica en tres dimensiones: 1) académica, como contribución a la discusión de la educación dual y las microcredenciales; 2) social, atendiendo a la necesidad de formar profesionales que dominen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y 3) institucional, actualizando la oferta educativa superior que se adapte a lo previsto en el Plan México.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (citada en Subsecretaría de Educación Superior, 2025) ha señalado que las acreditaciones adicionales y las microcredenciales están transformando el modelo de nivel educativo superior a nivel mundial. La Unesco señala que las microcredenciales se caracterizan

por: a) reconocimiento verificable de aprendizajes específicos; b) demostración de saber, comprender y hacer; c) estar diseñadas con criterios claros y determinados; d) estar otorgadas por entidades con legitimidad reconocida; e) calificación individual y posibilidad de integrarse en trayectorias formativas más amplias y f) reconocimieto de aprendizajes previos.

Para Gómez (2025), el modelo de microcredenciales universitarias representa una respuesta innovadora ante las exigencias de un mercado laboral en constante transformación, pues ofrece flexibilidad curricular, certificación de competencias específicas y reducción de tiempos y costos que favorecen la empleabilidad y la educación continua. No obstante, también implica riesgos, como la posible pérdida de valor del conocimiento integral, al privilegiar una formación demasiado técnica, la tendencia a priorizar la empleabilidad sobre la formación crítica y humanista y la necesidad de garantizar estándares sólidos de calidad académica y el reconocimiento internacional.

Los objetivos de una investigación marcan la dirección o propósitos que se pretenden alcanzar (González, 2010). En este trabajo, el objetivo central es analizar las quince tendencias de empleabilidad y tecnología estipuladas por el por el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (Cupia), derivadas del Plan México, así como determinar cuántos programas de educación superior en México incorporan en su denominación sus términos, en los diferentes niveles educativos durante el ciclo escolar 2024-2025.

Metodología

De los enfoques de investigación reconocidos por la literatura especializada —cuantitativo, cualitativo y mixto (Hernández y Mendoza, 2018)—, en este estudio se adopta el enfoque cualitativo, orientado a examinar hechos y revisar estudios previos. Se empleó un diseño de carácter descriptivo y documental, basado en información secundaria proveniente de reportes oficiales y bases de datos. La unidad de análisis son los programas de educación superior que incorporan en su denominación alguna de las quince tendencias de empleabilidad estipuladas por el Cupia. El ámbito geográfico corresponde al sistema educativo de nivel superior nacional y el período de estudio es el ciclo escolar 2024-2025.

Las principales fuentes de información se obtienen de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies, 2025a) y de los reportes del Cupia. Cabe señalar que, en los últimos meses, la presentación de la base de datos de Anuies ha cambiado, incorporando mejoras significativas en su organización y accesibilidad. Se aplicaron criterios de búsqueda específicos, utilizando términos clave como *energías renovables* o *inteligencia artificial*, entre otros vinculados con las quince tendencias.

Debido a que la base de datos de Anuies clasifica las carreras de acuerdo con taxonomías y términos oficiales registrados en los programas académicos, no siempre coinciden con los nombres o denominaciones de tecnológicas emergentes que se manejan en planes administrativos. En caso de que no se contara con la denominación exacta en el programa de estudios, se procedió a realizar equivalencias terminológicas. Por ejemplo, el término *T-MEC*

(referido al Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá) no se encontró en el título de un programa académico de nivel superior registrado en Anuies, por lo cual se buscaron nombres o términos asociados que tuvieran alguna relación o equivalencia, encontrando que el término *comercio internacional*, al entenderse como el núcleo curricular donde se instruyen las reglas arancelarias y tratados comerciales del país, puede estudiar alguna materia o contenido relacionado con *T-MEC*. De igual forma, la tendencia *UX/UI* no se encontró en la base de Anuies y se rastreó el término *interfaz*, considerando que el diseño de experiencias digitales se encuentra catalogado en las áreas de computación y diseño interactivo.

Se empleó la estadística descriptiva (porcentajes, tasas de crecimiento y distribución por género) y vinculación conceptual entre programas académicos y las quince tendencias de empleabilidad. Al tratarse de un análisis documental no se incorporan percepciones directas de estudiantes ni empleadores. Como limitación metodológica explícita se reconoce que el alcance del análisis se sitúo en el nivel solamente de la denominación del programa de estudios, sin considerar el detalle particular o contenido curricular de estos. No obstante, esta aproximación documental resulta válida como diagnóstico inicial para identificar la presencia de áreas estratégicas en la oferta educativa formal del país.

Marco conceptual y legal de la educación superior en México

Dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el artículo 3 dispone el derecho a la educación y los principios que la sustentan (gratuita, laica, obligatoria, inclusiva), además de marcar las atribuciones del Estado (federación, estados y municipios) en materia educativa. Asimismo, reconoce la posibilidad de que particulares ofrezcan servicios educativos, siempre que dispongan del correspondiente Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios.

Las reformas constitucionales de 2011 marcaron un hito al reconocer la educación como un derecho humano fundamental. En 2019, la educación superior adquirió el carácter de obligatoria y gratuita, incorporando criterios de equidad y calidad. Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024), es derivada del artículo 3. º de la CPEUM, regulando la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional, definiendo los tres grandes niveles existentes: 1) Básico (preescolar, primaria y secundaria); 2) Medio superior (bachillerato); 3) Superior (universitario); así como las atribuciones de autoridades federales y estatales y el papel de la enseñanza particular.

El marco normativo educativo mexicano se complementa con leyes secundarias como la Ley de Educción Inicial, la Ley General de Educación Media Superior, la Ley General de Educación Superior. Además, se cuenta con reglamentos, lineamientos técnicos y acuerdos administrativos (17/11/17 y 18/11/18); entramado que configura la estructura operativa, las atribuciones institucionales y los procesos de evaluación.

Dentro de la Ley General de Educación Superior (LGES) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), su artículo 3. º estipula que el nivel educativo superior se inicia una vez concluido el bachillerato o nivel medio superior; comprendiendo los grados de técnico

superior universitario (TSU), profesional asociado, licenciatura y posgrado (especialidad, maestría y doctorado); que incluye también a la educación normal (formación docente) y tecnológica. La educación superior deberá promover conocimientos más especializados y profundos, así como habilidades avanzadas que tiendan a resolver problemas complejos, en alineación con el mercado laboral y las actividades económicas (Valentini y Blancas, 2025).

El artículo 12 de la LGES (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021) establece cuatro modalidades de educación superior: 1. Escolarizada (coincidencia en espacio y tiempo), 2. No escolarizada (no coincidencia en espacio), 3. Mixta y 4. Dual (vinculación teoría y práctica). Por su parte, el artículo 13 de la LGES (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021) señala cuatro opciones de educación superior: presencial, en línea o virtual, abierta y a distancia y certificación por examen.

La SEP es el organismo federal encargado de diseñar políticas públicas, coordinar programas, emitir normas y evaluar resultados educativos. Gutiérrez (2023) sostiene que con la creación de la SEP se marcó un parteaguas en el sistema educativo mexicano, de modo que la política educativa nacional no puede entenderse sin su existencia, donde destaca el papel fundamental de José Vasconcelos, primer titular del ramo educativo. Cada una de las treinta y dos entidades federativas del país cuenta con una dependencia u organismo que funge como responsable o rector de la educación local.

Los establecimientos educativos de nivel superior representan un punto de transición entre la educacion formal y el mercado laboral. Es decir, son los responsables de preparar al alumnado para integrarse a la fuerza de trabajo nacional, especialmente en un contexto actual marcado por tecnologías emergentes como la inteligencia artificial (Valentini y Blancas, 2025).

El puente natural entre la educación teórica y los conocimientos prácticos del alumno es la educación dual, ya que vincula la formación profesional con las demandas del mercado. En el plano conceptual, Ibarra y Bribiescas (2019) afirman que la educación dual surgió en Alemania y posteriormente se implementó en Austria, Suiza, Dinamarca, Países Bajos y Francia, así como en varias naciones de Europa del Este (Bosnia y Herzegovina, Croacia, Serbia, Eslovenia, Macedonia y Montenegro).

Para Ramos *et al*. (2026), "La educación dual constituye un modelo pedagógico que integra la formación teórica en instituciones de educación superior con la práctica profesional en entornos empresariales reales" (p. 832). Bajo esta perspectiva, para la Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana (citado en Ramos *et al*., 2026), la educación dual se consolida como una propuesta pedagógica de gran valor al equilibrar con total armonía la teoría y la práctica en partes iguales, permitiendo que los estudiantes se preparen al mismo tiempo dentro de las aulas escolares y en el entorno real de una empresa colaboradora.

Torres *et al*. (2023) vinculan la educación dual con el aprendizaje basado en el trabajo (*work-based learning*). Los autores indican que el modelo de educación dual forma parte del aprendizaje integral, cooperativo y mixto, donde el estudiante combina los créditos académicos obtenidos en la escuela con la experiencia práctica en las empresas.

En una visión económica, la educación dual se contempla como un bien o activo estratégico que cumple varias funciones: a) bien de consumo y factor de producción, al satisfacer necesidades inmediatas y generar capital humano; b) inversión a largo plazo, que se traduce en ingresos futuros para el estudiante y su comunidad; c) reducción de la brecha de habilidades, al enfocar la formación en necesidades específicas del mercado y d) mecanismo de colaboración entre instituciones educativas y entidades económicas (Torres *et al*., 2023).

Las microcredenciales se conciben como una conexión entre el ámbito académico y el sector productivo, permitiendo a los estudiantes adquirir competencias aplicables de manera inmediata. Villarruel y Aceves (2025) plantean que las microcredenciales refuerzan la relevancia de la formación académica y actúan como un vínculo entre lo aprendido en el aula y las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo. Chaves (2025) describe las microcredenciales como estrategias innovadoras que certifican competencias en esquemas de aprendizaje dual e híbrido, favoreciendo el aprendizaje permanente para toda la vida.

Para Wenjing *et al*. (2026), las microcredenciales y las insignias digitales están transformando la educación superior al desafiar la idea tradicional de que un título universitario es el límite definitivo del aprendizaje, abriendo paso a un modelo flexible donde los estudiantes toman el control de su formación mediante trayectos modulares, acumulables y centrados en competencias prácticas que no solo responden a sus metas individuales, sino que también se adaptan con agilidad a las demandas cambiantes del entorno laboral contemporáneo. En la perspectiva de Burnette (citado por Wenjing *et al*., 2026), las microcredenciales tienen que actualizarse de forma constante, además de que siempre deben estar enfocadas a la aplicación en la industria moderna, con ello se favorecerán los estándares de competencia y se facilitará la empleabilidad de los egresados de instituciones educativas.

Las políticas públicas educativas deberán responder a los cambios derivados de la digitalización intensiva. En este contexto, las microcredenciales se consideran herramientas valiosas para validar y certificar competencias de manera modular y flexible (Chaves, 2025). Del concepto de microcredenciales se pueden inferir dos características fundamentales: brevedad y permanencia, ésta última entendida como la posibilidad de aprender y desaprender a lo largo de toda la vida. Gracias a las modalidades educativas no escolarizadas (virtuales, en línea o a distancia), estas credenciales se han difundido y expandido con rapidez (Salazar, 2025).

Las Naciones Unidas plasmaron en su objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 el asegurar una educación inclusiva, justa y de calidad e impulsar oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. El aprendizaje para toda la vida o educación permanente se está consolidando como una exigencia básica, no solo por los beneficios que aporta a estudiantes y egresados de instituciones de educación superior, sino también como una necesidad de adaptación frente a los cambios derivados de las aplicaciones de las nuevas TIC y tecnologías emergentes en el mundo laboral (Chaves, 2025).

En la visión de Jara Condori (2024), en entornos definidos por transformaciones vertiginosas y una constante exigencia de adaptación, la educación continua se puede consolidar

como un motor fundamental para promover el crecimiento humano y laboral, el cual va mucho más allá de las aulas tradicionales, ya que busca convertirse en una herramienta idónea frente a los desafíos de la globalización y la tecnología. Por ello, el aprendizaje para toda la vida impulsa el éxito personal y, además, permite edificar comunidades y sistemas flexibles de enseñanza, que tenderán a garantizar un desarrollo integral, equitativo y permanente para las personas.

Estructura y contexto de la educación superior en México

En el ciclo escolar 2024-2025, la matrícula de educación superior en México correspondía a 5.52 millones de alumnos (Anuies, 2025a), de los cuales 54.1 % fueron mujeres y 45.9 %, hombres. La distribución por nivel es la siguiente: técnico superior universitario (TSU) 3.5 %, licenciatura en educación normal 2.3 %, licenciatura universitaria y tecnológica 85.5 %, especialidad 1.6 %, maestría 5.8 % y doctorado 1.3 %.

En cuanto al sostenimiento o financiamiento institucional, el 61.9 % de los alumnos está inscrito en instituciones públicas y 38.1 % en instituciones particulares. Por otra parte, en el nivel TSU predominan los hombres, mientras que en la licenciatura en Educación Normal se presenta gran mayoría de mujeres (casi tres cuartas partes). Los alumnos de licenciatura son el 85.5 % de la matrícula nacional. Cuando se adicionan los niveles de TSU y Educación Normal alcanzan el 91.3 %.

El posgrado mexicano está dominado por instituciones educativas particulares, que concentran a dos terceras partes del alumnado (65.9 %), frente a una tercera parte (34.1 %) en instituciones públicas. Esto nos habla del dinamismo y la gran oferta de programas de posgrados que están ofreciendo las instituciones educativas particulares en el país, representando los siguientes porcentajes del total: 40.2 % en especialidad, 74.1 % en maestría y 61.4 % en doctorado.

Debido a la disponibilidad de programas flexibles para profesionales con horarios exigentes en sus labores diarias, las instituciones privadas educativas son la principal fuente de inscripción de posgrado en México. Mientras las universidades públicas tienen estructuras más rígidas, las universidades privadas pueden responder rápidamente y desarrollar programas especializados de corto plazo que permiten la actualización de habilidades, mientras se mantiene la actividad laboral. De manera similar, los posgrados de investigación están enfocados en el conocimiento científico y son más notorios en instituciones públicas, mientras los posgrados profesionalizantes enfatizan la aplicación práctica y la actualización de conocimientos y habilidades, por lo cual, representan una porción significativa de la matricula nacional.

Para Pérez (2022), en el período de 1980 a 2020 la matrícula de posgrado en México aumentó de poco más de 43 000 a más de 400 000 estudiantes. Ese espectacular crecimiento rebasó la capacidad de regulación y el control de la calidad. A partir de 2010 se fue concentrando la matrícula nacional en mayor medida en las instituciones educativas

particulares, representando una mayoría significativa con un 63.7 % en 2020, donde muchas de ellas no disponen de la infraestructura académica requerida para una oferta educativa de calidad.

Este proceso de privatización educativa no solo aumentó sustancialmente la matrícula escolar del posgrado, sino que introdujo esquemas o modelos de gestión empresarial que fueron transformando el posgrado mexicano en un mercado donde algunas instituciones privadas pueden comercializar acreditaciones y grados académicos. Esto ha generado cuestionables experiencias escolares.

La Anuies informó que durante el ciclo escolar 2018-2019 se alcanzó una matrícula de 4.7 millones de estudiantes. Con ello, se observa un crecimiento del 17.3 % en seis años (2018-2024), cifra superior al aumento de la población mexicana, que apenas representó 6.5 % en el mismo período. Esta diferencia evidencia el notable dinamismo y expansión que ha tenido la educación superior en los últimos años.

El Cupia es una organización vinculada con la Anuies (2025b), el cual agrupa a 143 universidades y centros de investigación de las treinta y dos entidades federativas de la República Mexicana, que se encuentra integrado por treinta y cinco universidades autónomas estatales, cuarenta institutos tecnológicos y politécnicos, veinticinco universidades tecnológicas, veinte universidades politécnicas, doce universidades interculturales y once centros públicos de investigación.

De las carreras profesionales o de pregrado (niveles TSU y licenciatura) que se ofrecen en el ciclo escolar 2024-2025, de acuerdo con el Cupia (SEP, 2025), diez carreras concentran casi al 50 % de la matrícula nacional: 1) Derecho (7.5 %), 2) Administración de Empresas (5.4 %), 3) Ingeniería Industrial (4.9 %), 4) Contabilidad y fiscalización (4.6 %), 5) Psicología (4.6 %), entre las primeras cinco.

De acuerdo con Cupia (2025), la cobertura nacional de educación superior en el nivel de pregrado (TSU y licenciatura) alcanzó 45.1 %. En el ciclo escolar 2024-2025, la matrícula de la educación superior se distribuyó de la siguiente manera: 73.5 % a modalidad escolarizada, 13.8 % modalidad no escolarizada (a distancia, virtual o en línea) y 12.7 % a modalidad mixta y dual (Anuies, 2025a). En la modalidad no escolarizada, las instituciones educativas particulares concentran al 55.1 % de los alumnos y las instituciones públicas al 44.9 %.

Con base en los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el Cupia (citado en Subsecretaría de Educación Superior, 2025) analiza la movilidad social por nivel educativo en México, donde los niveles se examinan según el porcentaje extra que reciben quienes tienen estudios posteriores a nivel primaria. Los resultados son los siguientes:

- **En 2024:** secundaria 49 % más que quienes solo tienen primaria; preparatoria 82 %; profesional 222 % y posgrado 491 %.
- **En 2022:** secundaria 45 %; preparatoria 77 %; profesional 218 % y posgrado 566 %.
- **En 2016:** secundaria 64 %; preparatoria 141 %; profesional 395 %; posgrado 1260 %.

Las cifras relativamente menores en 2022 y 2024 para el nivel profesional y posgrado se explican porque durante el sexenio de López Obrador, el salario mínimo se incrementó en más de 116 % en términos reales (2019-2024). Este incremento impactó en los ingresos de quienes solo cuentan con primaria terminada, ya que sus percepciones están más vinculadas con el salario mínimo. Desde una perspectiva de igualdad socioeconómica, este fenómeno redujo la diferencia entre los ingresos de personas con primaria terminada y aquellos que tienen estudios de posgrado. Esto refleja una menor desigualdad económica y social en el período 2016 y 2024.

La formación educativa o profesional y la empleabilidad nacional

La Estrategia Nacional de Industrialización y Prosperidad Compartida, denominada como Plan México, se compone de seis ejes que son estratégicos para la reconversión nacional. Este plan articula políticas públicas, programas educativos y proyectos productivos que buscan responder a las dinámicas globales de empleabilidad y tecnología. Algunas de las metas para 2030 del Plan México (Gobierno de México, 2025) son que el país deberá figurar entre las diez economías más grandes del mundo, creación de alrededor de un millón y medio de puestos de trabajo y lograr que egresen anualmente 150 000 profesionistas y técnicos mediante el Programa Nacional de Certificaciones Técnicas.

El Plan México retoma la modalidad educativa prevista en la fracción IV del artículo 12 de la LGES (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021): “Dual es el proceso de construcción de saberes dirigido por una institución de educación superior para la vinculación de la teoría y la práctica, integrando al estudiante en estancias laborales para desarrollar sus habilidades” (p. 11).

De acuerdo con Ibarra y Bribiescas (2019), en 2013 se desarrolla el Modelo Mexicano de Formación Dual en México, a instancias de la Subsecretaría de Educación Superior y en coordinación con la Conferación Patronal de la República Mexicana de la Cámara México-Alemana de Comercio e Industria y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

En concordancia con las normas federales, en 2019 se publica el “Acuerdo del Secretario de Educación por el que se establece y regula la educación dual en los tipos educativos Medio Superior y Superior en el Estado de México” (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2019), que busca regular la educación dual en los niveles Medio Superior y Superior de esa entidad federativa y pretendiendo regular el aprendizaje para toda la vida.

El 2 de abril de 2025, en el Estado de México, la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (2025) reportó los resultados de la educación dual superior: 2884 estudiantes activos inscritos en 83 programas educativos, 34 instituciones educativas vinculadas con 762 unidades económicas, donde los programas con mayor participación fueron Ingeniería en Sistemas Computacionales (8.3 %), Ingeniería Industrial (8.2 %), licenciatura en

Administración (6.5 %), Contador Público (6.0 %), Ingeniería Mecatrónica (5.7 %), Ingeniería de *software* (3.8 %).

El Plan México plantea que el sistema educativo nacional debe desarrollar habilidades en los estudiantes para fortalecer sectores estratégicos como semiconductores, electrónico, energético, logística, turístico, agroindustria, infraestructura, tecnologías de la información, electricidad y automotriz, dispensarios médicos e industria farmacéutica (Cupia, 2025).

La mayoría de las profesiones digitales vinculadas con el Plan México son las que proporcionan mayor movilidad académica y social, obteniendo ingresos por arriba del promedio nacional, tal como fue señalado por la Escuela Digital de Negocios (Inesdi, citado en Villalobos López, 2022). Esta organización enumeró las veinticinco profesiones digitales en España de alta demanda, entre las que destacan: *chief digital officer* (CDO), *chief technology officer* (CTO), analista digital, *big data & AI analyst*, *customer intelligence & crm analyst*, *creative tech & digital designer*, UI / UX *designe*, *E-commerce manager*, *digital account manager*, *AI bots manager*, *product owner & scrum master* (Villalobos López, 2022).

A partir del Plan México, el Cupia (2025) identificó quince tendencias estratégicas enfocadas en la reconversión de microcredenciales universitarias como respuesta a los cambios en la empleabilidad y a la rápida incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas. El Cupia propone que las instituciones de educación superior ajusten su oferta académica para atender competencias técnicas, sociales y digitales, de modo que los egresados puedan integrarse con éxito en los mercados laborales. Para ello, el Cupia plantea quince acciones concretas de empleabilidad y tecnología, organizadas en cinco ejes principales:

I. **Transición energética y electromovilidad:** 1. fundamentos de energías renovables y celdas fotovoltaicas, 2. electromovilidad y baterías de litio y 3. técnico especialista en eficiencia energética industrial.
II. ***Nearshoring* y cadenas de valor:** 4. logística y cadenas de suministro inteligentes (*Suply Chain 4.0*), 5. normas comerciales del Tratado México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC) para profesionales técnicos; 6. habilidades técnicas para la manufactura avanzada.
III. **Transformación digital e inteligencia artificial (IA):** 7. fundamentos de IA aplicada, 8. Ciberseguridad para usuarios avanzados y profesionales no técnicos, 9. análisis de datos para la toma de decisiones públicas y empresariales, 10. diseño UX/UI y herramientas digitales para servicios públicos y sociales.
IV. **Seguridad alimentaria y desarrollo regional:** 11. agrotecnología y agricultura de precisión, 12. gestión de proyectos comunitarios de soberanía alimentaria.
V. **Derechos sociales y bienestar:** 13. salud mental en entornos educativos y laborales, 14. economía del cuidado y políticas para el bienestar social y 15. educación socioemocional y cultura digital para jóvenes.

Estas quince profesiones tendrán mayores oportunidades de empleo en el presente y futuro. Como ejemplo, Olvera (citado en Villalobos López, 2022) señala que en el mercado

laboral tecnológico de 2022 la oferta de empleos creció un 88 % en lo que se refiere al año anterior, y el salario promedio de un profesionista que dominan las tecnologías de la información alcanzó en promedio 30 247 pesos mensuales. Como referencia comparativa, los profesionistas mexicanos promedio recibían un ingreso de 12 000 pesos mensuales y algunos con más experiencia o en diferentes ramas de ingeniería llegaban a 16 000 pesos mensuales. Con esto se observa que las profesiones digitales o que se especializan en tecnologías de la información ganaban más del doble que el promedio nacional.

Las quince tendencias de empleabilidad y tecnología del Cupia se vinculan directa o indirectamente con diversas profesiones y carreras de los diferentes niveles educativos, que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Programas por nivel educativo y matrícula de las quince acciones de Cupia

	Nivel Educativo	**TSU**		**Licenciatura**		**Especialidad**		**Maestría**		**Doctorado**		**Total**	
Ac.	**Programas / Alumnos**	**Pro.**	**Alum.**	**Pro.**	**Alum.**	**Pro.**	**Alum.**	**Pro.**	**Alum.**	**Pro.**	**Alum.**	**Pro.**	**Alum.**
1	Energía renovable	2	22	2	188			6	67	2	24	12	301
2	Electromovilidad	9	265	1	41							10	306
3	Eficiencia energética							6	181			6	181
4	Cadenas de suministro	43	3451	4	247	9	87	5	344	1	14	62	4143
5	Comercio internacional.	23	3578	4	1632	2	153					29	5363
6	Manufactura avanzada			3	145	1	16	4	64	1	14	9	239
7	Inteligencia artificial	13	376	25	1757			20	806			61	2964
8	Ciberseguridad	1	2	67	2846	3	32	4	299			75	3179
9	Análisis de datos			1	10	1	11	2	30			4	51
9	Toma de decisiones					1	11					1	11
10	Interfaz							1	17			1	17
11	Agrotecnología			11	1229			2	9			13	1238
12	Proyectos sociales	1	53	1	3244			1	25			3	3372
13	Sobe-Seg. alimentaria			3	1712			4	263			7	1975
13	Salud mental					3	44	3	148	1	124	7	316
14	Bienestar social									1	12	1	12
15	Socioemocional					2	19	2	90			4	109
15	Cultura digital							1	7	2	301	3	308
	Suma	92	7747	122	13051	22	373	64	2350	11	514	308	24035

Nota. 1. Los términos litio, diseño UX/UI *y* herramientas digitales, logística, fotovoltaicas, normas comerciales, T-MEC *y* educación emocional *no registran programas con esas denominaciones exactas; se tomaron equivalencias. 2. Se excluyen programas sin matrícula reportada.*

Fuente: *elaboración propia*

Acción 1. Fundamentos de energías renovables y celdas fotovoltaicas

Se utilizó el término *energías renovables* para la búsqueda, sin encontrar resultados específicos para el término *fotovoltaicas*. Los programas identificados en esta rama en distintas instituciones de educación superior son los siguientes:

- **TSU:** Energía Renovable en la Universidad Tecnológica de Tecámac (16 alumnos) y en la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (6 alumnos).
- **Licenciatura:** Ingeniería en Fuentes de Energía Renovable en la Universidad Autónoma de Baja California Sur (172 alumnos) y licenciatura en Energía Renovable en la Universidad de los Ángeles (16 alumnos).
- **Maestría:** Energía Renovable y Proyectos Energéticos en el Centro de Estudios Superiores Marnatha (5 alumnos), en Ciencias en Energía Renovable en el Centro de Investigación Científica de Yucatán (22 alumnos), en Energía Renovable y su optimización en el Consorcio Educativo Internacional Warden (3 alumnos), en Eficiencia Energética y Energía Renovable en el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (7 alumnos), en Energía Renovable en la Universidad Politécnica de Chiapas (13 alumnos).
- **Doctorado:** en ciencias (Energía Renovable) en el Centro de Investigación Científica de Yucatán (19 alumnos), en Energía Renovable y su optimización en el Consorcio Educativo Internacional Warden (5 alumnos).

De acuerdo con la consultora Mercer (citado en Villalobos López, 2022), en 2015 un ingeniero en energías renovables podía ganar, en promedio, 28 000 pesos mensuales.

Acción 2. Electromovilidad y baterías de litio

En la búsqueda del término *electromovilidad*, además de lo presentado en la tabla, se identificaron siete programas de TSU, tres de licenciatura y dos de maestría sin matrícula registrada (cero alumnos). Para el término *litio* se encontraron dos programas de TSU y tres de especialidad, también sin alumnos.

Es importante precisar que el litio es considerado un material estratégico para la economía global, incluso se le ha denominado el nuevo petróleo y su relevancia radica en la fabricación de baterías recargables y tecnologías de energía limpia. En forma crítica, mientras no existan estudiantes inscritos en programas relacionados con la explotación y el aprovechamiento del litio en México, no se podrá alcanzar un grado industrial más competitivo.

Acción 3. Técnico especialista en eficiencia energética industrial

En la búsqueda del término *eficiencia energética* no se encontraron programas de los niveles TSU, licenciatura, especialidad ni doctorado. Solo se registraron seis programas de maestrías con alumnos, además de tres programas adicionales de este nivel sin matrícula.

Acción 4. Logística y cadenas de suministro inteligentes (*suply chain 4.0*)

El término *logística* no arrojó programas educativos, mientras que el término *cadenas de suministro* se registró en todos los niveles educativos de nivel superior. En nivel TSU se contabilizaron 43 programas con 3451 alumnos, cumpliendo lo esperado por el Plan México y en total se identificaron 62 programas y 4143 alumnos en el nivel de educación superior. Adicionalmente, se encontraron 7 programas de TSU, 2 de licenciatura, 2 de especialidad y 7 de maestría sin matrícula.

La logística y las cadenas de suministro están vinculadas con la industria 4.0, concepto manejado, en primera instancia, en el contexto alemán para caracterizar procesos o mecanismos inteligentes que son impulsados por tecnologías avanzadas con la finalidad de transformar la producción. Según Otegui Castillo (citado en Villalobos López, 2024), se puede ligar con la industria 4.0 al internet de las cosas (*IoT*), los *cyber-physical systems* (*CPS*), al análisis de grandes volúmenes de datos (*big data*), inteligencia artificial, robótica colaborativa (*cobots*), impresión 3D y tecnologías emergentes de realidad virtual y realidad aumentada

Acción 5. Normas comerciales y Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá para profesionales técnicos

No se encontraron programas educativos con los términos *normas comerciales* y *T-MEC*. Se sustituyeron esos términos por *comercio internacional* y *relaciones internacionales*. De las quince acciones presentadas, estas profesiones se consideran tradicionales más que emergentes, entendiendo que muy poco porcentaje de quienes estudian áreas de comercio y relaciones internacionales se especializan en normas comerciales o en aspectos específicos del T-MEC.

Acción 6. Habilidades técnicas para la manufactura avanzada

Además de las cifras presentadas, el término *manufactura avanzada* mostró quince programas de licenciatura y uno de maestría sin alumnos registrados. Conceptualmente, la manufactura avanzada también está ligada a la industria 4.0, por lo que la manufactura avanzada representa la aplicación práctica de los principios de la industria 4.0

Acción 7. Fundamentos de inteligencia artificial aplicada

El término *inteligencia artificial* registró programas en TSU, licenciatura, maestría y doctorado (excepto especialidad), registrando una cantidad mayor de alumnos considerable respecto al año anterior. Sin embargo, se identificaron múltiples programas sin alumnos. Datos comparativos muestran el crecimiento de inteligencia artificial respecto al último ciclo escolar (Villalobos López, 2025):

- **TSU:** 2 programas con 91 alumnos a 13 programas con 376 alumnos (313 % de incremento). Además, se registraron otros 32 programas sin alumnos en el período reciente.
- **Licenciatura (ingeniería):** 12 programas con 972 estudiantes a 25 programas con 1757 (81 % de incremento). Otros 12 programas sin matrícula en el último ciclo escolar.
- **Maestría:** 13 programas con 532 estudiantes a 20 programas con 806 (52 % de aumento). Además, se contemplan 4 programas sin estudiantes inscritos en el último período.
- **Doctorado:** 3 programas con 26 alumnos a 3 programas con 25 (4 % de disminución).

- **Todos los niveles:** 1621 estudiantes a 2964 (83 % de incremento).

En cuanto a las percepciones que pueden obtener los profesionales de la inteligencia artificial, Villalobos López (2022) retoma dos datos al respecto. Primero, la Inesdi reporta que, en España, un analista de IA-*big data* podía ganar entre 45 000 y 65 000 euros anuales, y un experto en AI *bots* entre 40 000 y 50 000 euros en 2020. Segundo, Olvera (en Villalobos López, 2022) señala que un desarrollador de IA alcanzaba un promedio de 55993 pesos mensuales en 2020 en México.

Acción 8. Ciberseguridad para usuarios avanzados y profesionales no técnicos

Se empleó el término *ciberseguridad*, encontrando programas en TSU, licenciatura, especialidad y maestría y sin registros en el doctorado. Además, se ubicaron siete programas de licenciatura y uno de especialidad que no contaban con alumnos.

Villalobos López (2022) menciona algunos ingresos que podían obtener: a) Forbes México (citado en Villalobos López, 2022) reportó que, en 2015, un analista de seguridad informática podía ganar en promedio 30 000 pesos mensuales; b) Vázquez (citado en Villalobos López, 2022), con base en el informe de la Agencia CordersLink, apunta que en 2022 un responsable de seguridad en sistemas de información percibía entre 33 000 y 76 000 pesos mensuales, mientras que un analista de seguridad de datos obtenía entre 23 000 y 47 000 pesos.

Acción 9. Análisis de datos para la toma de decisiones empresariales y públicas

Se utilizaron los términos *análisis de datos* y *toma de decisiones*, además de la información presentada. Se ubicó un programa de especialidad y dos de maestría sin alumnos. Entre los dos términos se encontraron solo 62 alumnos. El término *ciencia de datos*, aunque más amplio, está ligado al análisis de datos, donde se encontraron alrededor de cien programas escolares con esa denominación. En el ámbito profesional, *data analytics* se liga con *arquitecto de datos*, *administrador de datos* y *científico de datos*.

Siguiendo con información derivada de Villalobos López (2022): a) Forbes México reportó que, en 2015, un científico de datos podía obtener entre 20 000 y 50 000 pesos mensuales; b) Vázquez apunta que en 2020 un administrador de datos podría obtener entre 19 000 y 33 000 pesos y un científico de datos entre 18 000 a 60 000 pesos mensuales; c) Olvera anota que, en 2020, un científico de datos obtenía un promedio de 40147 pesos mensuales.

Acción 10. *User experience* / *user interface* y herramientas digitales para servicios públicos y sociales

Se emplearon los términos separados *UX/UI* y *herramientas digitales* sin encontrarse programas con esa denominación. En esencia, *UI / UX designer* son diseñadores de interfaces y experiencias de usuario. Por ello, se usó el término *interfaz*, localizando un solo programa de maestría con diecisiete alumnos. Aunque está relacionado, el término *diseño digital* es más amplio que *diseño UX/UI*, identificándose 61 programas con esa denominación. Según Inesdi

Digital Business School (citado en Villalobos López, 2022), la profesión de *UI / UX designer* permite obtener ingresos de 25 000 a 55 000 euros anuales en España

Acción 11. Agrotecnología y agricultura de precisión

Se emplearon los términos *agrotecnología* y *tecnología agrícola* como términos iguales, ubicándose un total de 1238 alumnos que estudian esa rama. Adicionalmente, no se encontraron programas con el término *agricultura de precisión*.

Acción 12. Gestión de proyectos comunitarios de soberanía alimentaria

No se hallaron programas con el término *proyectos comunitarios*, solo un programa de maestría, con doce alumnos, que hacía referencia a aspectos comunitarios. Se optó por usar los términos *proyectos sociales*, *soberanía alimentaria* y *seguridad alimentaria*. El programa más representativo es de licenciatura en proyectos sociales en la Universidad Nacional Autónoma y a Distancia de México con 3244 alumnos. De manera similar, en seguridad alimentaria, la mayoría de los estudiantes (1382 de licenciatura) están inscritos en la misma institución.

Acción 13. Salud mental en entornos educativos y laborales

Se empleó el término *salud mental*. Adicionalmente a los programas presentados, se encontraron tres programas de especialidad y dos de maestría sin alumnos. En este caso, la salud mental está ligada con el bienestar estudiantil, por ello se está convirtiendo en uno de los principales retos del sistema de educación superior. Como prueba de lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (citado en Ortiz, 2025) señala que aproximadamente el 20 % de los jóvenes universitarios enfrenta algún tipo de dificultad relacionada con la salud mental en su etapa académica, lo cual puede afectar su concentración, motivación y desempeño escolar, generando aislamiento, crisis emocional o abandono escolar.

De acuerdo con Ortiz (2025), el bienestar psíquico y emocional de los estudiantes se ha convertido en parte del derecho a la educación de los mexicanos, al ser reconocido desde octubre de 2024 por el Cupia, donde estableció que la salud mental es una prioridad de orden nacional. Señala que cada institución de educación superior deberá elaborar un análisis interno sobre el estado de la salud mental, requisito indispensable para desarrollar los convenios de financiamiento de carácter tripartito.

Acción 14. Economía del cuidado y políticas para el bienestar social

No se encontraron programas con el término *economía del cuidado*, mientras que del término *bienestar social* solo se halló un programa doctoral que cuenta con doce alumnos y otro que no cuenta con alumnos.

Acción 15. Educación socioemocional y cultura digital para jóvenes

Se usaron los términos *socioemocional* y *cultura digital*, además de los datos expuestos. Con el término *emocional* se ubicaron sin alumnos un programa de especialidad, uno de maestría y

uno de doctorado. Con el término *socioemocional* se ubicaron un programa de maestría y uno de doctorado.

Basado en el Plan México, el Cupia organizó los Foros de Actualización Curricular, Aprendizaje Digital y Microcredenciales, que incorporaron temas adicionales considerados esenciales para la reconversión profesional: innovación abierta y vinculación con la industria, seguridad industrial, implementación de programas informáticos especializados para la industria, dominio del inglés aplicado a tecnologías emergentes, aplicación del cálculo diferencial e integral en ingeniería, fundamentos de física y mecánica orientados a la práctica, utilización de métodos numéricos en proyectos de ingeniería y desarrollo de competencias en matemáticas avanzadas (Subsecretaría de Educación Superior, 2025).

Conclusiones

El análisis de la educación superior en México durante el ciclo escolar 2024-2025 evidencia una tensión o desconexión estructural entre la masificación de la matrícula (5.52 millones de alumnos) y la limitada diversificación hacia áreas estratégicas y emergentes de especialización técnica, que demanda la transición industrial del país. La concentración en carreras tradicionales como Derecho, Administración de Empresas, Contaduría y Psicología refleja un sesgo formativo que restringe la capacidad del capital humano para responder a los objetivos del Plan México. En este contexto, el retorno de la inversión educativa exige que los posgrados y los programas técnicos evolucionen hacia trayectos que certifiquen las competencias diferenciadas y que generen valor agregado en el mercado laboral

El estudio confirma que la educación dual y las microcredenciales constituyen estrategias prioritarias para vincular la formación académica con la práctica profesional. La primera fortalece la integración de los estudiantes en entornos productivos, mientras que las segundas ofrecen flexibilidad y rapidez para acreditar habilidades y capacidades específicas, acumulables y transferibles.

El análisis de las quince acciones de empleabilidad y tecnología propuestas por Cupia revela una marcada desigualdad en la oferta educativa mexicana. Mientras cadenas de suministro e inteligencia artificial muestran dinamismo, sectores como electromovilidad, litio, eficiencia energética y economía del cuidado permanecen rezagados. La reconversión hacia tecnologías emergentes digitales es indispensable, dado que las profesiones como analistas de datos, especialistas en inteligencia artificial, diseñadores UX/UI o expertos en seguridad ofrecen salarios superiores al promedio nacional y generan mayores oportunidades de movilidad social.

Finalmente, la viabilidad del Plan México depende de una transformación curricular profunda en universidades públicas y privadas. Transitar hacia modelos flexibles, híbridos y transversales, consolidar la educación dual y expandir el reconocimiento de las microcredenciales son pilares estratégicos para que la educación superior funcione como un verdadero motor de bienestar social, movilidad económica y desarrollo sostenible en la era digital.

Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies]. (2025a). *Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclo escolar 2024-2025.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies]. (2025b). *Directorio de IES afiliadas: Directorio de instituciones que conforman el Cupia.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://www.anuies.mx/estructura-organica/consejo-de-universidades-publicas-e-instituciones-afines-cupia/directorio-de-ies-afiliadas

Chaves, G. (2025). Hacia el futuro de la educación: Estrategias para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades del cambio educativo. *Revista El Labrador*, *10*(2), 92-96. https://revistaellabrador.net/index.php/RevistaElLabrador/article/view/185

Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines [Cupia]. (2025). *Retos y oportunidades de la educación superior en México*. Subsecretaría de Educación Superior.

Gobierno de México. (2025). *Plan México: Estrategia nacional de industrialización y prosperidad compartida*. Gobierno de México.

Gómez, A. (2025). *Retos y riesgos de las microcredenciales en las universidades.* Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de Guanajuato. https://coepesguanajuato.mx/2025/02/17/retos-y-riesgos-de-las-microcredenciales-en-las-universidades/

González, I. (2010). Partes y componentes del protocolo de investigación y del trabajo de terminación de residencia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *26*(2), 387-406. http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n2/mgi18210.pdf

Gutiérrez, M. (2023). Análisis crítico del Sistema Educativo Mexicano. Apuntes y reflexiones. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, *2*(2), 42-47. https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i2.46

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Ibarra, M. y Bribiescas, F. (2019). Educación dual: su análisis y desarrollo del modelo alemán para su implementación en el entorno laboral. *European Scientific Journal (ESJ)*, *15*(4), 143-157. https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n4p143

Jara Condori, L. (2024). El aprendizaje permanente: una necesidad en el siglo XXI. *Journal of Humanities Titicaca*, *3*(1), 11-18. https://doi.org/10.70123/jht.72

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Ortiz, C. (2025). Tejiendo los futuros de la Universidad de Colima, México: un compromiso social compartido. En O. Garrido Álvarez, C. Rivera Mercado, L. Jiménez González y O. Altamirano Ojeda, *Las universidades públicas en las Américas: desafíos compartidos y desarrollos institucionales* (pp. 321-344). Editorial ULagos. https://doi.org/10.32735/978-956-6383-09-03-2025-321-344

Pérez, D. (2022). Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI. *Korpus*, *2*(5), 293-316. http://dx.doi.org/10.22136/korpus21202292

Ramos, L., Pereira, N., Ríos, D. y Frías, L. (2026). Educación dual en la formación profesional en la Educación Superior ecuatoriana: Ventajas, limitaciones y prospectiva. *Ciencia y Educación*, *7*(5.2), 832-846. https://doi.org/10.5281/zenodo.20669991

Salazar, H. (14 de agosto 2025). Educación dual y micro credenciales como propuesta de política pública hacia la empleabilidad juvenil. *El Congresista*. https://elcongresista.mx/editorial/educacion-dual-y-micro-credenciales-como-propuesta-de-politica-publica-hacia-la-empleabilidad-juvenil/

Sánchez, G. (2025). La formación dual en las universidades tecnológicas: aplicación del modelo en la Universidad Tecnológica de Huejotzingo, Puebla, México. *Revista Neuronum*, *12*(1), 53-68. https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/616

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Guía para la elaboración del protocolo de investigación.* Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica. http://cosnet.sep.gob.mx/web/Investigacion/Prog_Innov_Inves2022/guia_protocolo2022.pdf

Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de México (2025). *Educación dual.* Agencia Digital del Estado de México. https://seduc.edomex.gob.mx/educacion-dual

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2019). *Acuerdo del Secretario de Educación por el que se establece y regula la educación dual en los tipos educativos medio superior y superior en el Estado de México*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Subsecretaría de Educación Superior. (2025). *LXI sesión ordinaria del Congreso de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA): Participación de las universidades públicas y afines en las comisiones regionales de aprendizaje a lo largo de la vida.* Secretaría de Educación Pública.

Torres, I., Andrade, C., Aguilar, R. y Martínez, J. (2023). Modelo de educación dual a nivel superior: un análisis documental. *Tecnología, Ciencia y Estudios Organizacionales*, *5*(8), 20-34. https://doi.org/10.56913/teceo.5.8.20-34

Valentini, A. y Blancas, A. (2025). *Los desafíos de la IA en la educación superior y las respuestas institucionales: ¿hay espacio para marcos de competencia?* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394935_spa.locale=en

Villalobos López, J. (2022). E-learning and modern digital professional skills for Mexico. *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences*, *31*(1), 484-502. https://doi.org/10.47535/1991AUOES31(1)046

Villalobos López, J. (2024). Marco teórico de realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial: Usos en educación y otras actividades. *Emerging Trends in Education*, *12*(6), 1-17. https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5695

Villalobos López, J. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en la economía mexicana: producción, empleo y educación superior. *Revista Ad-Gnosis*, *14*(15), 1-20. https://doi.org/10.21803/adgnosis.14.15.906

Villarruel, D. y Aceves, M. (2025). Microcredenciales para fortalecer la currícula y la inserción laboral: experiencia desde el SEMS-UDG. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *17*(34), 1-9. https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2025.34.92846

Wenjing, X., Maresová, H. y Khan, S. (2026). Micro-credentials in higher education: transforming credentialing for lifelong learning and workforce alignment. *Frontiers in Computer Science*, *8*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fcomp.2026.1853493